



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS DE CHAPECÓ

CURSO DE HISTÓRIA

LUCIMARA RUBIA MOSSI

**FERNANDO FAVARETTO E OS MÉTODOS DE ENSINO NAS DÉCADAS DE
1920-1940 EM CHAPECÓ-SC**

CHAPECÓ

2018

LUCIMARA RUBIA MOSSI

**FERNANDO FAVARETTO E OS MÉTODOS DE ENSINO NAS DÉCADAS DE
1920-1940 EM CHAPECÓ-SC**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de grau de
Licenciada em História da Universidade Federal da
Fronteira Sul

Orientadora: Profa. Dra. Samira Peruchi Moretto

CHAPECÓ

2018

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Mossi, Lucimara Rubia

Fernando Favaretto e os Métodos de Ensino nas décadas de 1920-1940 em Chapecó-SC / Lucimara Rubia Mossi. -- 2018.

59 f.

Orientador: Doutora Samira Peruchi Moretto.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de História-Licenciatura, Chapecó, SC , 2018.

1. Chapecó. 2. Educação. 3. Fernando Favaretto. I. Moretto, Samira Peruchi, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

LUCIMARA RUBIA MOSSI

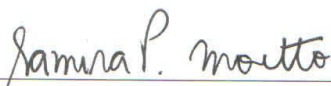
**FERNANDO FAVARETTO E OS MÉTODOS DE ENSINO NAS DÉCADAS DE
1920-1940 EM CHAPECÓ-SC**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação apresentado como requisito para obtenção do grau de licenciada em História pela Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS.

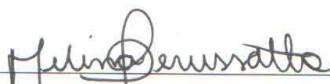
Orientadora: Profa. Dra. Samira Moretto

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em 29/11/2018

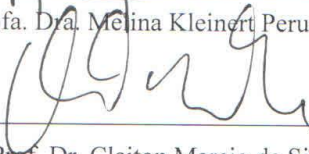
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Samira Moretto-UFFS



Profa. Dra. Melina Kleinert Perussatto-UFFS



Prof. Dr. Claiton Marcio da Silva-UFFS

A Izack Mossi (*in memoriam*) com todo meu amor e carinho!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a pessoa a quem dedico o presente trabalho meu pai Izack Mossi que no início da minha graduação adoeceu e não conseguiu resistir e acabou falecendo, e não pode estar aqui para fazer parte dessa imensa alegria que estou sentindo ao concluir essa etapa, mas mesmo assim continua sendo minha força e inspiração na vida. Infelizmente sei que ele não pode estar presente neste momento tão importante da minha vida, mas sei que em algum lugar está olhando por mim e torcendo de lá de cima, pois sei o quanto se importava comigo e esteve sempre presente. Ao senhor Izack Mossi, dedico todo o meu esforço e agradeço por ter sido esse pai maravilhoso que sempre foi para mim, exemplo de dignidade, carisma e admiração que sempre se fez presente em minha vida.

Ao chegar ao fim e concluir esse trabalho, preciso agradecer à várias pessoas que de alguma forma me auxiliaram e estiveram presentes comigo nesse período. Com isso inicio meu agradecimento a Professora e Orientadora Dr^a Samira Peruchi Moretto Schmitt, pelo auxílio e apoio que me proporcionou durante o desenvolvimento da pesquisa e as orientações no processo da escrita, sua paciência e suas atribuições foram muito importantes para a realização da pesquisa. Também quero agradecer ao professor Dr. Claiton, que se fez presente na minha banca de qualificação e suas contribuições para o desenvolvimento do segundo capítulo, ao professor Bruno Picolli, que no início da pesquisa auxiliou na organização e escolha dos textos que seriam utilizados para o desenvolvimento.

Agradeço a minha família, que esteve me apoiando e me incentivando durante esse percurso minha mãe Maria Nelci Mossi, meu esposo Geberson e minha filha Poliana, minhas cunhadas que passaram alguns finais de semana me auxiliando e me aguentando. Não posso esquecer de alguns amigos que estiverem sempre ao meu lado durante a graduação, Kelvin, Gabriela, Daniela Fistarol, e queria abrir um parêntese para falar e agradecer uma pessoa muito especial, minha amiga, colega e companheira Leticia Venson, que não tenho palavras para agradecer o carinho, o apoio e a paciência que teve comigo nesse período, agradeço muito a você pela ajuda, pela amizade que construímos durante esse período porque tenho certeza que sem você não chegaria tão longe, foram vários obstáculos enfrentados, a busca pelas fontes, caminhamos bastante, tomamos chuva, mas valeu porque também conversamos muito e tudo isso valeu a pena.

Obrigada Leticia por existir e principalmente por fazer parte da minha história, dizem que anjos não existem, mas tenho que discordar, pois para mim você é um anjo

que apareceu para me ajudar, agradeço a você por todo carinho e atenção que tem dedicado à minha pessoa nesses últimos meses. Enfim agradeço a todos de que de alguma maneira auxiliaram em minha formação acadêmica! Muito obrigada!

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar o papel da escola em uma região de fronteira agrícola, na cidade de Chapecó-SC, a partir dos cadernos e anotações do professor Fernando Favaretto, no período de 1920-1940. A pesquisa pretende contribuir no conhecimento da trajetória desse professor que teve um papel importante na formação da sociedade chapecoense no período, pois o município estava em seu desenvolvimento inicial. Favaretto foi um dos primeiros moradores e professor da cidade de Chapecó, contribuindo para o que viria a ser a instituição escolar no Oeste Catarinense. As fontes utilizadas são os documentos de ensino, anotações, livros, cadernos de alunos, o Método João de Deus e as listas de presenças. O Método João de Deus ou Cartilha Maternal, elaborada pelo poeta português João de Deus em 1876 propõe uma forma de ensinar a leitura totalmente diferente das já existentes em Portugal. Esse método estabelece novos procedimentos, novas atitudes, uma nova nomenclatura, enfim, um novo ponto de partida para o ensino da leitura que é a palavra e seu significado e não mais a letra e a sílaba em seus sons. Portanto é necessário fazer-se uma contextualização do ensino no Brasil nos primeiros anos de Colonização Portuguesa afim de compreender o porquê de métodos do Brasil Imperial permanecem após a Proclamação da República. Através desses documentos deixados pelo professor Fernando Favaretto, buscaremos respostas às questões relacionadas às suas práticas de ensino, além de identificar as dificuldades enfrentadas.

Palavras-chave: Chapecó. Educação. Fernando Favaretto.

ABSTRACT

The research aims to analyze the role of the school in a region of agricultural frontier, in the city of Chapecó-SC, from the notebooks and notes of Professor Fernando Favaretto, in the period 1920-1940. The research aims to contribute to the knowledge of the trajectory of this teacher who played an important role in the formation of the Chapeco society in the period, since the municipality was in its initial development. Favaretto was one of the first residents and professor of the city of Chapecó, contributing to what would become the school institution in the Santa Catarina West. The sources used are teaching documents, notes, books, student notebooks, the João de Deus Method and attendance lists. The João de Deus Method or Maternal Primer, elaborated by the Portuguese poet João de Deus in 1876, proposes a way of teaching reading totally different from those already existing in Portugal. This method establishes new procedures, new attitudes, a new nomenclature, in short, a new starting point for the teaching of reading which is the word and its meaning and not the letter and syllable in its sounds. Therefore it is necessary to make a contextualization of teaching in Brazil in the early years of Portuguese Colonization in order to understand why methods of Imperial Brazil remain after the Proclamation of the Republic. Through these documents left by Professor Fernando Favaretto, we will seek answers to questions related to their teaching practices, as well as identify the difficulties faced.

Keywords: Chapecó. Education. Fernando Favaretto.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Homenagem a Favaretto e esposa no município de Chapecó (1995)	31
Figura 2- Caderno da Aluna Zeferina	33
Figura 3 - Lista de presença	34

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 <Número de matriculados nas escolas públicas estaduais>.....	26
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. Educação no Brasil.....	17
2.1.1 Regulamentação Nacional do Ensino.....	21
2.2 Educação em Santa Catarina.....	24
2.3 Educação em Chapecó 1920-1940.....	27
Capítulo 3: Trajetória de Fernando Favaretto	30
3.1 A atuação do professor Fernando Favaretto.....	32
3.2 Método João de Deus.....	36
3.3 Aplicação do método.....	39
4. Considerações Finais.....	42
5. Referências.....	44
6. Apêndices.....	47

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a trajetória do professor Fernando Favaretto, e o papel do professor numa região de fronteira agrícola, na cidade de Chapecó-SC, a partir dos cadernos e anotações do professor Fernando Favaretto, no período de 1920-1940.

A motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa surgiu quando me deparei com este acervo deixado pela família de Fernando Favaretto no Centro de Memória do Oeste- CEOM. A pesquisa pretende contribuir através do levantamento e divulgação da trajetória desse professor, que teve um papel importante na formação da sociedade que se encontrava em Chapecó nas décadas de 1920-1940. Nesse período o município era recém-criado e ainda bastante isolado.

O processo de colonização de Chapecó teve início com a criação do município em 1917 e foi conduzido e executado por empresas de colonizadoras privadas criadas para tal fim, principalmente a empresa colonizadora Bertaso, Maia e Cia. O projeto colonizador que se implementava na região se associou aos interesses do poder político estadual¹.

Segundo Fernando Favaretto:

No ano de 1927 a cidade era apenas um pequeno vilarejo com algumas casas e uma pequena farmácia e alguns estabelecimentos comerciais, entre os moradores destacavam-se Bertoldo Brisola, Miguel Claro, Simão Lopes e Ernesto Bertaso, este último proprietário de 3 mil colônias de terra na região que convidou para auxiliar no progresso de Passo dos Índios, junto aos colonizadores que formavam lavouras e chácaras².

Favaretto foi um dos primeiros moradores e professor da cidade de Chapecó, contribuindo para o desenvolvimento de uma metodologia escolar no Oeste Catarinense. Desta forma o tema principal a ser abordado será a trajetória de Fernando Favaretto; bem como os métodos de ensino utilizados nas décadas de 1920, logo após a criação do município até a década 1940 quando Favaretto para de lecionar.

As fontes da presente pesquisa são os documentos de ensino, anotações, livros, cadernos de alunos, utilizados pelo próprio Fernando Favaretto e ensaios de cartas que

¹ RADIN, José Carlos. VICENZI, Renilda. A colonização em perspectiva no centenário de Chapecó. In: CARBONERA, Mirian; ONGHERO, André Luiz; RENK, Arlene, SALINI, Ademir Miguel. **Chapecó 100 anos: histórias plurais**. Chapecó: Argos, 2017. p. 59-105

² SEVERINO, Jeff. A TRADICIONAL FAMÍLIA FAVARETTO COMEMORA 130 ANOS DE BRASIL. 2017. Disponível em: <<https://portaldailha.com.br/colunaonline/a-tradicional-familia-favaretto-comemoram-130-anos-de-brasil/>>. Acesso em: 10 maio 2018.

tinham como objetivo contar suas experiências, enfatizando sua saída da cidade de Bento Gonçalves –RS e a sua vida como professor na cidade de Chapecó-SC.

Além dos rascunhos das cartas encontra-se uma entrevista cedida pelo professor Fernando Favaretto à alunos no ano de 1996, disponível no CEOM. E duas matérias de jornais disponíveis online devido ao 1º Encontro da Família Favaretto realizado no dia 05 de fevereiro de 2017, na Colônia Cela, em comemoração a 90 anos da chegada da família em Chapecó e 130 anos no Brasil.

Para atingir os objetivos propostos, foram pesquisadas as seguintes fontes: documentos de ensino, anotações, livros, cadernos de alunos, assim como os livros de gramática e o código de conduta escolar. Os métodos de ensino utilizados no ano de 1920-1940, é que darão forma a compreensão de como o professor organizava suas aulas e como essas aulas eram ministradas, enfatizando a importância do professor e a escola que continuam sendo os maiores responsáveis por transmitir o conhecimento educacional para as crianças e adolescentes da nossa sociedade. Estas fontes documentais se encontram no acervo sobre Fernando Favaretto. São variadas as documentações e encontra-se alguns materiais que utilizava para as suas aulas como os cadernos de anotações, um caderno com o Método João de Deus e as listas de presença.

A escola³ tem papel fundamental e indispensável para a formação do indivíduo, seja para seu desenvolvimento pessoal e emocional, quanto para o desenvolvimento de sua identidade e inserção na sociedade. Desta forma as escolas são instituições importantes para a socialização interação entre ambas (sociedade e criança). Com isso, a escola está contribuindo para a melhoria do ensino para humanizar as relações sociais do ser humano, proporcionando-lhe uma aprendizagem, para que se tornem cidadãos críticos e capazes de enfrentar as complexas relações e situações existentes em âmbito social.

Para entender a importância da criação e atuação de Favaretto em Chapecó, precisa-se entender o contexto escolar no durante o século XX propõe-se uma periodização preliminar da história da escola pública no Brasil, abrangendo duas etapas: a primeira corresponde aos “antecedentes” e a segunda a história da escola pública propriamente dita. Sendo que a primeira etapa se divide em três períodos (1549-1759), é dominada pela pedagogia jesuítica, o segundo (1759-1827), aulas régias instituídas pelas reformas pombalinas, e o terceiro(1827-1890), constitui nas primeiras tentativas

³ SYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2001.

descontínuas e intermitentes de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e das províncias⁴.

A segunda etapa tem início em 1890, com a implantação de grupos escolares, dividindo-se em 1º a criação das escolas nos estados impulsionando pelo ideário do iluminismo republicano(1890-1931), 2º regulamentação em âmbito nacional das escolas superiores secundárias e primárias, incorporando crescente o ideário pedagógico renovador,(1931-1961), 3º unificação da educação nacional abrangendo as redes públicas nas suas três instâncias, municipal, estadual e federal e a privada que direta ou indiretamente foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola(1961-2001)⁵.

A pesquisa documental a ser estudada insere-se na perspectiva da história da educação, Segundo Lorenzo Luzuriaga:

A história da educação é parte da história da cultura, tal como está por sua vez que por sua vez é parte da história geral, não é fácil definir a história da qual tem sido dado muitíssimas interpretações. Para nós a história é o estudo da realidade humana ao longo do tempo. Não é, pois, matéria apenas do passado, senão que o presente também lhe pertence como corte ou secção no desenvolvimento da vida humana⁶.

As análises documentais deste trabalho foram realizadas de acordo com o proposto por Karnal e Tasch quando afirma que “discutir o que consideramos um documento histórico é, na verdade, estabelecer qual a memória que deve ser preservado pela história e qual estatuto da própria história”⁷.

O documento histórico é raramente auto interpretativo, ou seja, é necessária uma análise aprofundada afim de compreender as informações do documento. Segundo Ginzburg⁸ o método histórico aproxima-se muito do método de um detetive ou de um médico que a força de esforços titânicos deve extrair coisas que só aparecem em forma indireta, paradigmas indiciários são os mais familiares ao historiador experiente do que uma clara informação documental adaptada de forma harmoniosa a sua hipótese de

⁴ SAVIANI, Dermeval. A Escola Pública Brasileira no Longo do Século XX (1890-2001). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba, 2004. p. 1 - 11. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2018.

⁵ Ibidem.

⁶ Luzuriga, p.1

⁷ KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. **Documento em História: A memória evanescente**. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. O historiador e suas fontes. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 9-10.

⁸ GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

trabalho. A história se desenvolve através das fontes nas quais nos dá embasamento para as análises documentais. De acordo com Elisabete Pádua:

(...) aquela realizada a partir de documentos considerados cientificamente autênticos e não fraudados; tem sido largamente utilizado nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais estabelecendo suas características ou tendências; além das fontes primárias, os documentos propriamente ditos, utilizam as fontes chamadas secundárias, como dados estatísticos, elaborados por institutos especializados e consideráveis confiáveis para a realização da pesquisa⁹.

Ginzburg, afirma ainda, sobre a mesma temática, que a importância do documento como primeiro indício, onde deve ser usado o método de investigação para o desenvolvimento da pesquisa.

Por milênios o homem foi caçador, durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas nas lamias, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas¹⁰.

Assim, através desses primeiros documentos deixados pelo professor Fernando Favaretto, buscaremos respostas às questões relacionadas às suas práticas de ensino. Todo registro que foi arquivado pela família de Fernando Favaretto tinha algum motivo de estar ali, foi deixado com algum propósito e a partir desses documentos encontrados alguns anos depois surgiram novas pesquisas e novas concepções para este material, e quem deixou acreditava-se que esse material algum dia pudessem ser novamente redigidos. Segundo Farge:

O caderno mais íntimo, largado em um canto do sótão é encontrado alguns anos depois, sugere que, apesar de tudo quem o escreveu pretendia de algum modo ser descoberto e acreditava que os acontecimentos de sua vida teriam que ser redigidos¹¹

A partir dessa reflexão, os documentos do acervo do professor Fernando Favaretto serão tratados como indícios¹², que apresentam de modo complexo a forma de pensar o

⁹ PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico prática. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997. p.62.

¹⁰ Ibid., p. 151.

¹¹ FARGE, A., 2009, p.15

¹² Ibid., p. 155.

mundo de um intelectual¹³, analisando a manipulação desse acervo trazendo o historiador como agente que irá construir uma relação com o passado para trazer respostas para o presente.

Nas análises dos documentos também relataremos “cartas” das quais, Fernando Favaretto utilizava para manter contato com seus familiares. Serão observados seus métodos de ensino e as dificuldades encontradas para desenvolver suas práticas em sala de aula.

Um dos métodos utilizados por Favaretto é o conhecido como João de Deus ou Cartilha Maternal, elaborada pelo poeta português João de Deus em 1876. Que propõe uma forma de ensinar a leitura totalmente diferente das já existentes na época, em Portugal. Esse método estabelece novos procedimentos, novas atitudes, uma nova nomenclatura, enfim, um novo ponto de partida para o ensino da leitura que é a palavra e seu significado e não mais a letra e a sílaba em seus sons. Portanto é necessário fazer-se uma regressão, para compreender a trajetória do ensino no Brasil, nos primeiros anos de Colonização Portuguesa afim de identificar o porquê de métodos do Brasil Imperial permanecem após a Proclamação da República, especificamente nas décadas de 1920-1940.

O presente trabalho será dividido em dois capítulos. No primeiro apresenta-se uma contextualização sobre a educação no Brasil, Santa Catarina e Chapecó, afim de auxiliarem na compreensão do método João de Deus utilizado por Favaretto em meados do século XX.

Para entender a educação em Chapecó foi utilizada a dissertação de mestrado da Tatiane Modesti intitulada *A Escola Pública Primária em Chapecó: Nacionalização e Modernização entre o Rural e o Urbano (1930-1945)*¹⁴ que tem por objetivo a investigação da escola pública e primária em Chapecó (SC), na sua relação com o rural e o urbano entre os anos 1930 e 1945.

¹³ Duas acepções do intelectual, uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os “mediadores” culturais e outra mais estreita, baseada na noção de engajamento. No primeiro caso estão abrangendo tanto o jornalista como o professor secundário como o erudito. Nos degraus que levam a esse primeiro conjunto postam-se uma parte dos estudantes, criadores ou mediadores em potencial e ainda outras categorias de receptores de cultura. É evidente que todo estudo exaustivo do meio intelectual deveria basear-se numa definição como esta. François Sirinelli, “Os Intelectuais”, in: René Remond (org.), *Por uma História Política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003, p. 242.

¹⁴ MODESTI, Tatiane. **A Escola Pública Primária em Chapecó: Nacionalização e modernização entre o rural e o urbano (1930-1945)**. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

A dissertação de mestrado de Alexandre Sardá Vieira intitulada *A Educação Formal no Velho Município de Chapecó (1929-1945)*¹⁵ que tem como objetivo investigar a utilização do espaço da educação formal no velho município de Chapecó, no período compreendido entre 1929 e 1945, visando a construção de cidadãos e o desenvolvimento do município. Este trabalho, auxiliou na percepção desta utilização do ensino foi preciso entender que tipo de sociedade estava sendo construída no município de Chapecó e como a educação estava apresentada neste período.

Para discutir a formação de Chapecó será utilizado o livro de Eunice Sueli Nodari intitulado de *Etnicidades Renegociadas: práticas socioculturais no oeste de Santa Catarina*¹⁶ que tem como objetivo analisar a transformação da região oeste de Santa Catarina a partir da chegada dos migrantes teutos e ítalos e a recriação de modos de vida reaprendidos em vista de novas relações sociais que se estabeleceram nesse tempo e espaço.

Também será utilizado o livro *Chapecó 100 anos: Histórias Plurais*¹⁷ para a contextualização das atividades educacionais durante o processo de colonização, principalmente a partir de 1917 com a criação do município de Chapecó.

O capítulo dois será apresentado a trajetória e atuação do professor Fernando Favaretto, abordando um pouco da sua história, principalmente da sua chegada na cidade de Chapecó. Será abordado o método João de Deus, suas características e sua aplicação.

¹⁵ VIEIRA, Alexandre Sardá. **Educação Formal no Velho Município de Chapecó (1929-1945)**. 2000. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, História Cultural, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

¹⁶ NODARI, Eunice Sueli. **Etnicidades Renegociadas: Práticas socioculturais no Oeste de Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

¹⁷ CARBONERA, Mirian; ONGHERO, André Luiz; RENK, Arlene, SALINI, Ademir Miguel. **Chapecó 100 anos: histórias plurais**. Chapecó: Argos, 2017.

2. EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação escolar no foi pautada por uma forte tendência elitista e excludente. Durante o período colonial, entre os anos 1554 a 1759, as principais escolas de instrução elementar foram fundadas por religiosos ligados a Companhia de Jesus, ou seja, pelos jesuítas¹⁸.

Segundo Otaíza de Oliveira Romanelli¹⁹ foi a família patriarcal que favoreceu a importação de formas de pensamentos e ideias dominantes na cultura medieval europeia, feita através dos jesuítas, pois a classe dominante, no caso o colonizador detentor do poder político e econômico, tinha de ser detentor dos bens culturais importados. A organização social e o conteúdo cultural favoreceram essa ação educativa, pois, a educação cabia apenas a uma pequena parcela da população composta pelos donos de terras e senhores de engenho, sendo excluídos as mulheres e filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. Portanto a escola era frequentada somente pelos filhos homens pertencentes a classe dominante.

Eram os padres que, ensinavam os conteúdos o antes de tudo, a materialização do próprio espírito da contrarreforma, que se caracterizou como a reação contra o pensamento crítico que começava a despontar na Europa, por um apego as formas dogmáticas de pensamentos, pela revalorização da Escolástica, como método e como filosofia pela reafirmação da autoridade da Igreja²⁰.

O ensino dos padres era completamente diferente da realidade na colônia, destinado a dar cultura geral básica sem preocupação nenhuma de qualificar para o trabalho, esse ensino não iria contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época. Por outro lado, a instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração ou do ponto de vista da mão de obra. O ensino, assim foi conservado a margem sem utilidade sem visão prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. A educação jesuíta humanista servia justamente aos interesses daqueles que não queriam que esses

¹⁸ SILVA, Odair Vieira da. Trajetória Histórica da Educação Escolar Brasileira: Análise reflexiva sobre as políticas públicas de Educação em Tempo Integral. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, v. 16, n. 8, p.1-13, 16 jun. 2010. Semestral. p. 1

¹⁹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil: (1930/1973). 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. P. 33

²⁰ Ibidem. 2012, p.34.

indivíduos da colônia tivessem acesso a uma educação que perturbasse a estrutura existente na época²¹.

Não se podem perder de vista, evidentemente, os objetivos práticos da ação jesuítica no Novo Mundo: o recrutamento de fiéis e servidores. Ambos foram atingidos pela ação educadora. A catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante criação de escolas elementares para os “curumins²²” e de núcleos missionários no interior das nações indígenas²³.

Portanto a catequese era uma forma de controle sobre as nações indígenas para que não atrapalhassem o processo de ocupação do território brasileiro pelos portugueses, além de conseguirem recrutar fiéis ao catolicismo, tinham a ideia que os índios eram selvagens, sendo necessário a catequização como forma de civiliza-los.

A obra da catequese acabou cedendo lugar para a educação de elite, e foi com esta característica que ela se firmou durante o período em que estiveram no Brasil e os seus membros e também com essa mesma característica que permaneceu a própria expulsão dos jesuítas no século XVIII. Dessa educação estavam excluindo os negros e os indígenas e foi graças a ela que o Brasil ficou com os olhos voltados para fora impregnado de uma cultura intelectual, alienada e alienante, foi ela a educação dada pelos jesuítas transformada em educação de classe, atravessou o período colonial e imperial e atingiu o período republicano²⁴.

Não sofreu bruscas modificação em suas bases mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar atingindo as populações mais baixas e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. Essa educação passa a ser o símbolo da própria classe, almejada para adquirir status, começa-se a dar valor não somente aos tamanhos das propriedades e a quantidade de escravos, mas aos graus de bacharel e os de mestre em artes passa a exercer o papel de escola ou de ascensor de hierarquia social da colônia, pequena aristocracia de letrados, futuros teólogos, mestre, juízes e magistrado. Os primeiros representantes da colônia foram os filhos de senhores de engenho que educados pelos jesuítas, une-se a grande propriedade, o mandonismo e a cultura passada pela ação pedagógica dos jesuítas, complexo que sobreviveu até 1759, com a expulsão dos jesuítas²⁵.

²¹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. Op. cit., p.34.

²² Palavra de origem tupi, e designa, de modo geral, as crianças indígenas. MICHAELIS: dicionário prático da língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008- (Dicionários Michaelis). p.247

²³ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. Op. cit., p. 35.

²⁴ Ibid, 2012, p. 36.

²⁵Ibid, 2012, p. 37.

A decadência econômica em que entrou o Reino de Portugal devido à queda da mineração e o atraso cultural que, teve no fanatismo religioso um de seus fatores, fez com que surgisse na Metrópole um descontentamento com relação aos jesuítas, principalmente com relação a escravização dos índios. Juntando-se a isso, tanto no Reino quanto na Colônia a presença de ideias providas do enciclopédismo, declaradamente anticlericais. Com a ascensão de Marques de Pombal, cuja linha de pensamento estava vinculada ao enciclopédismo, resultou a expulsão dos jesuítas de Portugal e se deus domínios. Com a expulsão dos jesuítas no ano de 1759, dismantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação²⁶.

Apesar disso, a situação não mudou em suas bases, pois, os jesuítas enquanto estiveram no Brasil mantiveram seminários para a formação do clero secular, que atuava principalmente nas fazendas. Foram também mestres-escolas ou preceptores dos filhos da aristocracia rural, sendo continuadores da ação pedagógica jesuítica. Compuseram também o maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas regias introduzidas com a reforma pombalina.

No século XIX, no Brasil, surgiu uma classe intermediária, que se fez mais visível, principalmente na zona urbana, onde se radicou. Sua participação na vida social passou a ser mais ativa, sobretudo pelo comprometimento político. Essa classe desempenhou relevante papel na evolução da política no Brasil monárquico e nas transformações por que passou o regime no final do século. E se ela pode fazer isso, foi graças a educação escolarizada²⁷.

A descentralização ocorrida com o ato Adicional de 1834 concedeu as províncias o direito de organizar e promover a educação primária e secundária, tentaram reunir as antigas aulas regias em liceus, nas capitais criaram os liceus provinciais, com a falta de recursos não conseguiram criar uma rede de escolas organizadas, o abandono resultou que esse ensino foi parar nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário abandonado, poucas escolas sobreviveram com a ajuda de mestre-escola. Os colégios secundários nas mãos de particulares se tornaram classistas e acadêmicos de ensino, sendo que somente a elite tinha acesso a este tipo de educação.

²⁶ Ibid, 2012, p. 36.

²⁷ Ibid, 2012, p. 37.

No século XIX, esses colégios sofreram transformações se tornando apenas cursos preparatórios, o motivo foi a pressão que as classes dominantes exerceram para acelerar o preparo de seus filhos para o rol dos homens cultos. Com essa nova lei onde a frequência não era mais obrigatória e a matrícula se fazia apenas por disciplina, os liceus provinciais e os colégios particulares se transformaram em cursinhos preparatórios para os exames de admissão ao ensino superior existente.

A educação popular foi minimizada, transformada em mera ilustração e preparada somente para exercício de funções. A Constituição da República de 1891, reservou o direito no seu artigo 35, itens 3º e 4º, a criação de instituições de ensino superior e secundários nos Estados e promover a instrução secundária no Distrito Federal, os Estados promoviam e legislavam sobre a educação primária. Essa prática gerou dois sistemas: à União controlava o ensino superior, ensino secundário e acadêmico e o Estado controlava o ensino primário e o ensino profissional que era ministrado nas escolas normais, para moças e escolas técnicas para rapazes. Esse sistema mostrou a realidade da diferença da educação da classe no caso a elite com a educação do povo, essa dualidade é resultado da própria organização social brasileira²⁸.

A Primeira República tentou fazer várias reformas, mas não deu certo, tentou acabar com essa dualidade de ensino e com os problemas educacionais mais graves. A mais ampla das reformas foi a de Benjamim Constant que tentou substituir o currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, incluindo disciplinas científicas, aplicou o ensino seriado onde o aluno era avaliado e ensinado durante aquela série, podendo ser ou não aprovado, organizou melhor o sistema todo. Reformou as escolas primárias, as escolas normais e secundárias, além do ensino superior, artístico e técnico em todo o território. Criou também um programa de aperfeiçoamento do magistério chamado de *Pedagogium*, porém a reforma de Benjamim Constant, não teve o cuidado de prestar atenção na realidade dada e sofreu os males de que vão proceder quase todas as reformas educacionais que se tentou implantar no Brasil²⁹.

Algumas outras reformas como: a lei orgânica Rivadavia Corrêa, no governo de Marechal Hermes da Fonseca, em 1911, não chegou a significar grandes mudanças. A reforma de 1911 veio a ocasionar um retrocesso na evolução do sistema pois aprovava todos os direitos e autonomia aos estabelecimentos e suprimiu o caráter oficial do ensino. A reforma de Maximiliano representou uma contramarcha, legalizou o ensino, reformou

²⁸ Ibid, 2012. p. 42.

²⁹ Ibid, 2012. p. 43.

o colégio Pedro II, e a regulamentação das escolas superiores. E a reforma de Rocha Vaz, no governo de Arthur Bernardes (1925), representou a última tentativa do período de criar normas e regulamentos para o Ensino, promoveu um acordo entre a União e os Estados com a ideia de eliminar a educação primária, os exames preparatórios considerados como herança do Império. Mas todas essas reformas não passaram de tentativas fracassadas e quando aplicadas não tinham a concordância de todos³⁰.

Nesse período a escola era procurada por dois motivos; enquanto a classe média e operarias urbanas procuravam para ascender socialmente e de outro obter um mínimo de condições para conseguir empregos em fabricas, para a grande massa da população composta de trabalhadores a escola não oferecia qualquer motivação, razão pela qual o número de analfabetos no período foi alto, e as reivindicações escolares das classes emergentes puderam ser de alguma forma atendidas.

A Primeira República teve assim um quadro de demanda educacional que caracterizou as necessidades sentidas pela população até certo ponto representou as exigências educacionais de uma sociedade cujo índice de urbanização e industrialização era baixo. Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de mudanças que a situação educacional tomou novos rumos.

No campo das ideias, as coisas começaram a mudar com movimentos culturais e pedagógicos, e no campo das aspirações sociais essas mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado a industrialização após a Primeira Guerra e acentuado depois de 1930.

2.1. Regulamentação Nacional do Ensino

Um dos primeiros atos do governo a partir de 1930 foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, criou o Conselho Nacional de Educação, os estatutos das universidades brasileiras, além da organização da universidade do Rio de Janeiro e da educação secundária e comercial. Apesar do ensino primário não fazer parte dessas reformas dava-se um passo importante no sentido de regulamentar em âmbito nacional a educação brasileira³¹.

³⁰ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. Op. cit., p.43-44.

³¹ STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. Op. Cit.,32.

No ano de 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que após perceber o estado da educação no Brasil. O manifesto refere-se a um plano de reconstrução, é um documento de política educativa em defesa da escola Pública. Influenciou na constituição de 1934, que resultou na conciliação entre as posições opostas de católicos e renovadores. Outro fator importante que surgiu na década de 1930, foi a formação de professores. Francisco Campos em seu decreto propôs a criação da Faculdade de Educação, ciências e letras em 1931 com interesse de formar professores principalmente os professores do ensino normal e secundário, mas a faculdade não chegou a ser instalada³².

Em 1939 um modelo padrão para todo o país foi a Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, acrescentando também a didática. Duas modalidades de curso foram criadas: o bacharelado, duração de três anos, e a licenciatura. Pedagogia foi considerada como curso de bacharel, o diploma do licenciado era obtido por meio do curso de didática com duração de um ano que deu origem ao esquema “3+1”. A base organizacional dos professores e pedagogos criada em 1939, embora tenha sofrido algumas alterações e várias contestações no fundamental se mantem em vigor ainda hoje.

Em 1934 Gustavo Capanema assume o Ministério da Educação e dá continuidade as reformas educacionais, interferindo nos anos de 1930 no ensino superior e a partir de 1942 nos demais níveis de ensino, por meio das chamadas leis orgânicas, conhecida também como “Reforma Capanema, “incluindo os ensinos industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal primário e agrícola (1946), criação do SENAI (1942), e do SENAC (1946)³³.

Para Capanema a educação que teria que ser defendida naquele momento seria educar para a Pátria podendo ser mais entendida quando se compara a posição assumida em dezembro de 1937, no discurso pronunciado durante a sessão comemorativa do centenário do colégio Pedro II. Para ele antes de tudo precisa conceituar o que era educação, mesmo sendo um termo muito discutido ainda não se tinha um conceito completo e definitivo, não estava nem definido nem na doutrina geral dos educadores, nem na prática seguida pelos poderes oficiais. Segundo o ministro mesmo os Pioneiros da Escola Nova terem regido contra a concepção tradicional que considerava a educação como uma atividade destinada a transmissão de noções e conhecimento adquiridos por

³² STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. Op. Cit.,p.33

³³Ibid, 2005. p. 34.

uma geração, essa chamada de renovação pedagógica do qual era necessário reconhecer as vantagens nem do mesmo a concepção de educação que os havia orientado estava isenta de deficiência e erro.

Com efeito Segundo Capanema na doutrina dos pioneiros a “educação “(...), deve tratar o ser humano como uma entidade social destinada a ação “, limitando-se a preparar cada homem para viver com o máximo de eficiência entre os outros homens, mas está aí a deficiência e o erro dessa concepção:

à ação para a qual o homem deve ser preparado, esta não é prevista nem definida. A aptidão lhe é dada simplesmente para agir, para atuar, para trabalhar, pouco importando a situação, o problema ou a crise em que ele se venha a encontrar³⁴.

Com essas reformas o ensino primário foi dividido em Ensino Primário Fundamental de 4 anos, destinado a crianças de 7 a 12 anos; Ensino Primário supletivo de dois anos criado para adolescentes e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade correta. O ensino Médio foi organizado em dois ciclos: ginásial quatro anos, e o colegial, três anos, dividindo o ramo profissional em industrial, comercial e agrícola. Seus representantes, desde 1930, foram crescendo e ocupando postos da burocracia educacional oficial, ensaiando várias reformas, criando escolas experimentais, concretizando estudos pedagógicos, criando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), em 1938³⁵.

Em 18 de setembro de 1946, com a queda do Estado Novo entra em vigor uma nova Constituição que definiu como privativa da União a competência para fixar as diretrizes e base da educação nacional, o ministro da educação enviou ao Congresso Nacional um projeto que depois de várias discussões e tumultos teve como resultado a criação da (LDB), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³⁶.

Enquanto se tinham discussões acaloradas no âmbito nacional referente a educação, na região de Chapecó as condições das escolas continuavam precárias, sendo que no ano de 1939 se tinham apenas 3 escolas que não davam conta da população que estava em crescimento devido as Companhias Colonizadoras.

³⁴ GOMES, Angela de Castro. **Capanema: o ministro e seu ministério**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. p. 176-177

³⁵ STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. Op. Cit.,

³⁶ BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 15 de mai de 2018.

2.2 Educação em Santa Catarina

A constituição Republicana de 1891, consagrou os princípios do desequilíbrio educacional, que já existia desde o ato de 1834, com isso o papel dos Estados e Municípios foi ampliado, responsáveis por organizar o ensino primário e secundário, na época no Rio de Janeiro. Esse sistema adotou um critério de cidadania, os alfabetizados poderiam escolher e eleger os governantes, mas isso excluía a maioria da população brasileira. A alfabetização então além de outros objetivos queria também formar cidadãos capazes de se tornar eleitores. Mas as condições para a efetivação da educação com qualidade continuava sendo um problema, as escolas públicas estaduais estavam em péssimas condições, não tinham móveis e os prédios não havia nenhuma conservação, além disso o quadro de professores era outro problema pois não tinham preparação alguma e não tinham interesse de dar aula.

Um dos grandes problemas da instrução pública em Santa Catarina era a incompetência da grande maioria dos docentes. Segundo depoimento do secretário Geral dos Negócios do Estado Caetano Vietano Vieira da Costa, quando havia concurso para magistério, poucos eram candidatos, mas os professores procuravam pressionar as autoridades no sentido de serem nomeados interinamente e assim fugirem a um concurso onde teriam que dar provas de conhecimento³⁷.

Um dos acontecimentos que mostra o crescimento da importância do ensino em Santa Catarina, foi a ampliação de escolas e alunos matriculados. Os primeiros governadores republicanos do estado Manoel Joaquim Machado, Hercílio Pedro da Luz e Gustavo Richard, tentaram promover mudanças e melhorar a estrutura das escolas. Mas foi no início da década de 1910, com o governo de Vidal José de Oliveira Ramos, que as tentativas de mudança iriam dar resultados, com a Reforma de Orestes Guimaraes³⁸. Pois foi responsável pela reforma da educação em São Paulo, e tinha uma experiência com a realidade de Santa Catarina, pois orientou algumas alterações em 1907 no Colégio Municipal de Joinville. Foi em 11 de outubro de 1910, que iniciou a reforma do ensino público de Santa Catarina (lei 846), atingindo também os estabelecimentos particulares. Um novo modelo foi introduzido no estado, os grupos escolares instalados nas cidades de Joinville, Laguna, Florianópolis, Itajaí e Lages, esses novos grupos desempenharam

³⁷ FIORI, Op. Cit., p.78.

³⁸ Lago 1994.

importante papel pedagógico na formação de professores e atraíram maior número de alunos.

As responsabilidades de Orestes Guimaraes ultrapassavam a noção de reformas, pois não existia exatamente um sistema de educação, mas sim escolas e professores acostumados com frequentes alterações dessas leis. Teria que criar um sistema educacional para resolver vários problemas principalmente o problema do analfabetismo, mas mesmo com os grupos escolares, as escolas isoladas continuavam predominantes pois possuíam as características do processo de desenvolvimento do Estado, pois a população se distribuía pelos diferentes espaços da colonização. Com o crescimento essas escolas passavam a ser escolas reunidas depois eram elevadas a condição de grupos escolares.

A base da reforma de Orestes Guimaraes foi efetuada nos estabelecimentos de ensino, começando pela escola normal realizando novo regulamento, reformando, criou museu escolar, laboratórios de física e química, reestruturou o currículo que ganhou aulas de pedagogia e sociologia e aumentou as aulas práticas.

As escolas isoladas tornavam-se cada vez maior, um professor era responsável por todos os alunos, ensinava-se no mesmo lugar crianças de séries diferentes. Por volta de 1915, surge escolas reunidas com mais de uma turma, as vezes divididas em masculinas e feminina, surgiu também as escolas complementares que tinha por função facilitar a formação de professores³⁹.

No ano de 1917, o número de matriculados nas escolas públicas estaduais eram:

Quadro 1: Número de matriculados nas escolas públicas estaduais

Escolas Isoladas	Grupos escolares	Escolas Reunidas	Escolas Complementares	Escola Normal
9.138	2.261	627	195	85

Fonte: Fiori, 1991. p.44

O quadro revela parte da realidade escolar do estado, percebendo que o número de escola isoladas é bem maior que as demais, já a escola normal tinha apenas 85 e nem todos os alunos se tornariam professores. As ideias de Orestes Guimaraes tiveram prejuízos com a primeira guerra, pois mesmo com a política de respeito as condições

³⁹ Lago 1994. p.44

culturais das etnias catarinenses buscaram imprimir racionalidade ao processo de nacionalização do ensino, afinal até a guerra a organização do sistema escolar nas zonas coloniais não se preocupavam com o governo federal.

2.3 Educação no início da colonização em Chapecó, 1920-1940

Para caracterizarmos essa região e as razões de sua ocupação acelerada na primeira metade de século XX, é importante resgatarmos o seu processo histórico e a forma como ocorreu a colonização dessa área que pode ser denominada de última fronteira do estado a entrar no modelo colonizador e civilizador. O leste descrito por um visitante na época ajuda a ilustrar como a região passou por mudanças, mas sempre com a ideia de não ser um lugar recomendável para se viver conforme Piccoli:

Estas terras, que na sua maioria vieram a pertencer definitivamente ao patrimônio nacional depois do acordo do Barão do Rio Branco, serviram sempre para abrigo de foragidos da justiça aventureiros e alguns fazendeiros. A questão de limites entre Paraná e Santa Catarina e o fanatismo implantado pelo monge José Maria, trouxeram esta região em constante luta, dando-lhe uma fama pouco recomendável a qual até hoje não se dissipou inteiramente⁴⁰.

O conhecimento da história da ocupação da população do oeste catarinense, ajuda a entender o sentimento de abandono que a historiografia registrou por parte dos habitantes.

Para Jaci Poli⁴¹ a história desse povoamento pode ser dividida em três fases: A primeira com a ocupação indígena quando até meado do século XIX, o Oeste era ocupado pelos índios Kaingang, A segunda à ocupação cabocla, grupos de miscigenação indígena com luso brasileiro. O caboclo era conhecido o tosco e pobre, modo de vida imposta a eles quando ocupavam o território. A terceira fase é o da colonização com o estabelecimento dos teutos e ítalos, sendo essa classificação por si só discriminatória pois tem a ideia que foram os teutos e ítalos que colonizaram a região, pois sabe-se que antes mesmo da chegada desses imigrantes os caboclos já faziam parte da região Oeste Catarinense.

A disputa das terras em nível de internacional quanto nacional presentes nas fases de ocupação indígenas e caboclas gerou a necessidade de criação de uma política

⁴⁰ PICCOLI. Op. Cit., p 32-34

⁴¹ POLI, Jaci. **Caboclo**: pioneirismo e marginalização. Cadernos do Ceom, Chapecó, v. 19, n. 23, p.149-188, ago. 2006.

governamental de povoamento, a disputa internacional pelas terras do Oeste envolveu uma longa discussão entre a Argentina e o Brasil e acabou sendo conhecida como a Questão de Palmas ou de Misiones⁴².

André Luiz Onghero⁴³ aponta que as terras não escrituradas que muitas vezes abrigavam indígenas e caboclos, consideradas devolutas, foram concedidas à empresa Brazil Development e Colonization Co. através de contratos com o Governo do Estado de Santa Catarina, firmado na década de 1920. Por meio desses, a empresa recebia essas terras, tendo o compromisso de colonizá-las, demarcar lotes e abrir estradas.

Segundo Tatiane Modesti sobre Chapecó na década de 1920:

Neste município, uma zona de fronteira, a língua que se falava, no final dos anos 1920, era “uma mistura de português e castelhano, predominando o último elemento”. Era uma região sem escolas, sem justiça, sem administração e organização política. Na ausência da identificação comum da população como brasileira, a posse territorial poderia estar ameaçada⁴⁴.

Ou seja, até a década de 1920 a região era marcada pela falta de escolas e pela constante presença de argentinos na região, o que trazia grandes preocupações ao governo brasileiro, pois era necessário “nacionalizar” as regiões de fronteira, construindo a identidade brasileira nessas regiões, sendo as escolas importantes ferramentas para tal objetivo.

As atividades educacionais no oeste catarinense foram sendo formalizadas juntamente com o processo de colonização, especialmente da criação do município de Chapecó em 1917. Em algumas comunidades formadas por descendentes de italianos foram sendo construídas as primeiras salas de aula, que geralmente eram vinculadas às igrejas quando alguém da comunidade, que tivesse estudado um pouco era encarregado de alfabetizar e ensinar a fazer contas⁴⁵.

As pesquisas sobre a educação da Cidade de Chapecó nas décadas de 1920 e 1930 ainda são bem escassas, devido à falta de documentos que as possibilitem. Segundo

⁴²NODARI, Eunice Sueli. **Etnicidades Renegociadas**: Práticas socioculturais no Oeste de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009, apud HEINSFELD, 1996.

⁴³ONGHERO, André Luiz. Colonização e Constituição do espaço rural no Oeste de Santa Catarina. In: Simpósio Nacional de História, 27., 2013, Natal. Conhecimento histórico e diálogo social. Natal: ANPUH, 2013. p. 1 – 16.

⁴⁴MODESTI, Tatiane. Op. Cit., P. 34.

⁴⁵PAIM, Elison Antonio. Caminhar por entre escolas e universidade é seguir rastros de experiências vividas na educação chapecoense. In: CARBONERA, Mirian; ONGHERO, André Luiz; RENK, Arlene, SALINI, Ademir Miguel. **Chapecó 1000 anos**: histórias plurais. Chapecó: Argos, 2017. p. 387-412

Alexandre Sordá Vieira⁴⁶ há um abandono do Oeste de Santa Catarina e a falta de preocupação do executivo estadual com o sistema educacional do ensino, que é noticiado nos jornais da região, o que justifica a falta de tal documentação.

Elison Antonio Paim, pesquisador da temática na região afirma, que as atividades de escolarização no Velho Chapecó eram realizadas nas línguas de origem alemão e italiano, pois havia uma quase total ausência do Estado Catarinense enquanto promotor da educação até a década de 1940. Porém devido a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o governo brasileiro proibiu que os imigrantes e seus descendentes falassem em suas línguas e dialetos de origem. Sendo assim, muitas escolas foram fechadas ou proibidas de ensinar em outras línguas que não o português⁴⁷.

A educação no período constituiu-se um problema constante. Na visita do Presidente Adolfo Konder a região em 1929 foi contestada que em Dionísio Cerqueira, as crianças atravessavam a fronteira e estudavam em escolas argentinas. Após a viagem, foram criadas três escolas na região, uma em Palmitos, uma em Itapiranga e uma em Dionísio Cerqueira⁴⁸.

Porém, apesar da criação de escola e nomeação de professores, o Oeste de Santa Catarina continuava com problemas relacionados a educação, pois o número de habitantes estava aumentando, pois quando em sua criação em 1917, e durante o período estudado o município de Chapecó compreendia uma área de 13.958Km²,⁴⁹ em 1920 o censo acusava uma população de 11,315 habitantes. Em 1940 a população de Chapecó alcançava 44.660 habitantes⁵⁰, mas o número de escolas permanecia as mesmas, continuava existindo somente as três escolas criadas em 1929, não dando conta das crianças em idade escolar, um agravante era a obrigatoriedade do ensino primário, presente nas constituições de 1934 e 1937, que previa multa aos pais que não encaminhassem os seus filhos à escola.

Alexandre Sordá Vieira⁵¹ enfatiza que um dos principais problemas era a falta de professores, além da dispensa dos professores das escolas públicas da região. Muitas vezes, os professores provisórios, como eram chamados os professores não efetivos, eram dispensados em dezembro e recontratados no início do ano letivo seguinte para não

⁴⁶ VIEIRA, Alexandre Sardá. Op. Cit., p. 35.

⁴⁷ PAIM, Elison Antonio. Op. Cit., p. 390.

⁴⁸ VIEIRA, Alexandre Sardá. Op. Cit., p.20-21.

⁴⁹ INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. **Informações e estatísticas do município de Chapecó- relativo ao ano de 1940.** Informação n.30-4ª Divisão Técnico, Cruzeiro, empresa gráfica 1942.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ VIEIRA, Alexandre Sardá. Op. Cit.,

receberem seus vencimentos durante as férias. O que ocasionava a mudança de profissão de muitos professores, que não retornavam às salas de aula. O salário também não contribuía para que esses professores retornassem e se mantivessem nas salas de aula.

Assim como a vida dos professores, que se revezam em várias funções, a vida do estudante não era muito fácil, especialmente nas comunidades mais isoladas. Durante as épocas de plantio e colheita, a maioria dos alunos se afastava de suas classes e ia ajudar seus pais na roça, assim como faziam muitos de seus professores.

Outro problema, era a localização das escolas que eram isoladas, causando problemas no deslocamento. Devido a isso alunos de todas as idades frequentavam a mesma sala de aula, crianças, adolescentes, em geral todos estudavam juntos.

As escolas de Chapecó aparecem nas notícias, pela sua falta. O governo estadual não facilitava muito esta criação, visto que a própria comunidade ou a prefeitura municipal deveriam ser responsáveis pela doação do prédio e do material necessário para o funcionamento de escolas rurais.

Em zonas rurais, muitas escolas funcionavam na própria casa do professor. Nas escolas particulares, em especial as escolas paroquiais, existia a preocupação com a moradia do professor. As escolas e as casas dos professores eram em geral construídas pelas empresas colonizadoras.

3.TRAJETÓRIA DE FERNANDO FAVARETTO

De acordo com o jornal Diário do Iguaçu Fernando Favaretto nasceu em 25 de agosto de 1905, no município de Bento Gonçalves, seu pai Carlo Favaretto veio da Itália para a cidade de Bento Gonçalves no ano de 1887, casou-se com Amábile Pavan e o casal teve 16 filhos. A Família Favaretto veio para Chapecó por meio de um convite do Coronel Ernesto Bertaso que buscava colonizadores para fomentar o desenvolvimento do Oeste. Foi no ano de 1924 que os dois filhos de Carlo vieram para Chapecó, o restante da família veio somente em 1927, quando o nome de Chapecó ainda era chamado de Passo dos Índios⁵².

Sem nada a constatar da vossa parte previno-vos que estáveis aqui e me falou daquela colônia mais perto do Passo dos Índios. Assim comunica-se que a escolhida e guardada para meus filhos e peço um favor de ensinar-lhes aos meus filhos aonde que está e mando lhe um bilhete quanto que custa esta que lhe falamos aqui na minha casa. Causa Fraternidade⁵³.

Fernando Favaretto filho de Carlo é considerado o primeiro professor da cidade, veio de Bento Gonçalves no Rio Grande do Sul, em 27 de julho de 1927, época em que a cidade era apenas um vilarejo com algumas casas, uma pequena farmácia e poucos estabelecimentos comerciais. Os moradores que se destacavam na cidade eram Bertoldo Brizola, Miguel Claro, Simão Lopes e Ernesto Bertaso proprietário de 3 mil colônias de terra na região. O destino de Fernando Favaretto foi diferente dos demais veio para ajudar no progresso da cidade e principalmente com o dever de ensinar tornando-se o primeiro professor de Chapecó⁵⁴.

A primeira turma de Favaretto tinha 27 alunos que aprendiam com ele as funções básicas de matemática, História do Brasil, Geografia e técnicas de agricultura, suas aulas eram ministradas nas casas do vilarejo. Fernando Favaretto permaneceu em Chapecó por mais ou menos 8 anos, posteriormente em 1933, foi nomeado para lecionar na colônia Cela, onde trabalhou por mais oito anos.

⁵² IGUAÇU, Diário do. **Família Favaretto comemora 90 anos em Chapecó**: Imigrantes colaboraram para os primeiros passos da construção da cidade. 2017. Disponível em: <http://www.diariodoiguacu.com.br/noticias/detalhes/Familia_favaretto_comemora_90_anos_em_chapeco__33496>. Acesso em: 12 ago. 2018.

⁵³BERTASO, Ernesto: **8ª seção**. Rio das Antas, 1926. Disponível em: <http://www.diariodoiguacu.com.br/noticias/detalhes/Familia_favaretto_comemora_90_anos_em_chapeco__33496>. Acesso em: 12 ago. 2018

⁵⁴ IGUAÇU, Diário do. Op. Cit.

O casal, Fernando e Maria, colaborou diretamente para a fundação da comunidade de Colônia Cella. No local, Fernando foi professor durante poito anos desde 1933 até 1941. Em 1946, criou o primeiro armazém da comunidade e em 1973 foi um dos integrantes da inauguração do Pavilhão Comunitário⁵⁵.

Fernando Favaretto nos relata que anos antes da fundação do município de Chapecó, houve movimentação das tropas da revolução de 30, os Pró- Getúlio e os pró-Governo que chegaram a trocar tiros pelos campos de Chapecó. O impasse não impediu a movimentação dos colonizadores para conseguir a transformação do distrito em município que no dia 02 de maio assinaram a ata de fundação do município. Sua carreira de professor chegou ao fim devido a suspensão que recebeu por não ter frequentado as formações complementares para professores.

Figura 01-Homenagem a Favaretto e esposa no município de Chapecó (1995)



Acervo pessoal Maurício Favaretto.

⁵⁵ IGUAÇU, Diário do. **Família Favaretto comemora 90 anos em Chapecó**: Imigrantes colaboraram para os primeiros passos da construção da cidade. 2017. Disponível em: <http://www.diariodoiguacu.com.br/noticias/detalhes/Familia_favaretto_comemora_90_anos_em_chapeco_33496>. Acesso em: 12 ago. 2018.

3.1 Atuação do Professor Fernando

Fernando Favaretto começou a dar aula com 18 anos, no município de Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, lecionou mais ou menos 4 ou 5 anos. Através de um exame foi nomeado pelo prefeito da época Bianchi, apto a lecionar em Rio das Antas, Rio Grande do Sul⁵⁶.

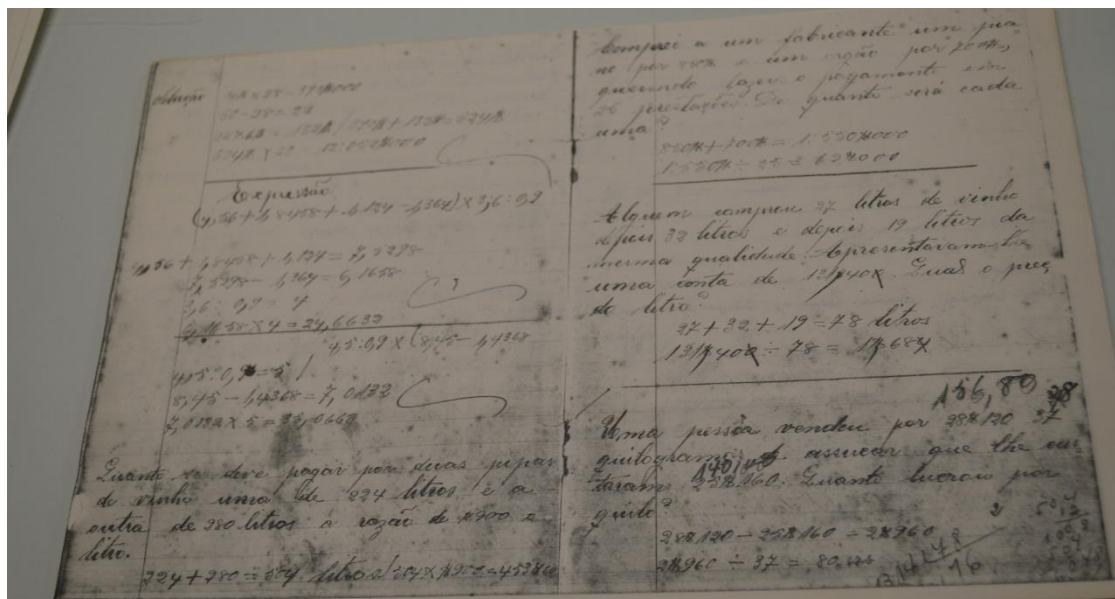
Fernando Favaretto veio para Chapecó em 25 de julho de 1927, para dar aula no município a convite de Ernesto Bertaso. As matérias que o professor ensinava eram tabuada, aritmética, geografia, história, gramática etc. As aulas eram ministradas para as crianças do município. Os alunos que participam das aulas eram crianças pobres, e alguns precisavam de doação de livros, canetas e lápis para poder participar das aulas. Quem trazia os materiais para as aulas era o carroceiro, que saía de Chapecó, ia para Nonoai e Passo Fundo buscar os materiais de estudo⁵⁷.

Para ministrar suas aulas Favaretto utilizava os cadernos de anotações, dentre eles um caderno de exercício de gramática. Nesses cadernos o professor organizava os conteúdos como, substantivos, adjetivos, etc., como pode ser observado na figura II. Nos materiais que o professor utilizava para ministrar suas aulas estão, *A Língua Materna: Primeiras Noções de Gramáticas* de Alfredo Clemente Pinto, *Código de Postura e livro de leitura*.

Figura 02- Caderno da Aluna Zeferina

⁵⁶ Entrevista realizada aos onze dias do mês de novembro do ano de mil novecentos e noventa e seis, (11/11/1996). (Arquivo CEOM)

⁵⁷ Entrevista realizada aos onze dias do mês de novembro do ano de mil novecentos e noventa e seis, (11/11/1996). (Arquivo CEOM)



Acervo (CEOM) Zeferina 1928.

Em Dez de setembro de 1931, por questões políticas Fernando recebeu dispensa do cargo de professor, pois foi nomeada uma nova professora para o cargo no município. Tempos depois foi transferido para a Escola Mista Municipal Casa Cella que ficava em uma comunidade no meio rural do município de Chapecó, em ato assinado pelo prefeito Alberto Berthier de Almeida e datilografado pelo secretário João Severino em 14 de fevereiro de 1933. Em 22 de fevereiro de 1934 escreveu um ofício ao prefeito do Passo dos Índios informando oficialmente a reabertura da escola, onde atuou como professor por mais oito anos até que seu diploma ser cassado por não participar dos cursos oferecidos para capacitação de professor. Podemos perceber que Favaretto não teve acesso as informações sobre os cursos quando nos fala na entrevista que quando foi para Colônia Cella não tinha condução para vir para Chapecó, não tinha rádio, não tinha telefone, não tinha nada, ou seja, faltou-lhe a informação da necessidade de fazer tais cursos.

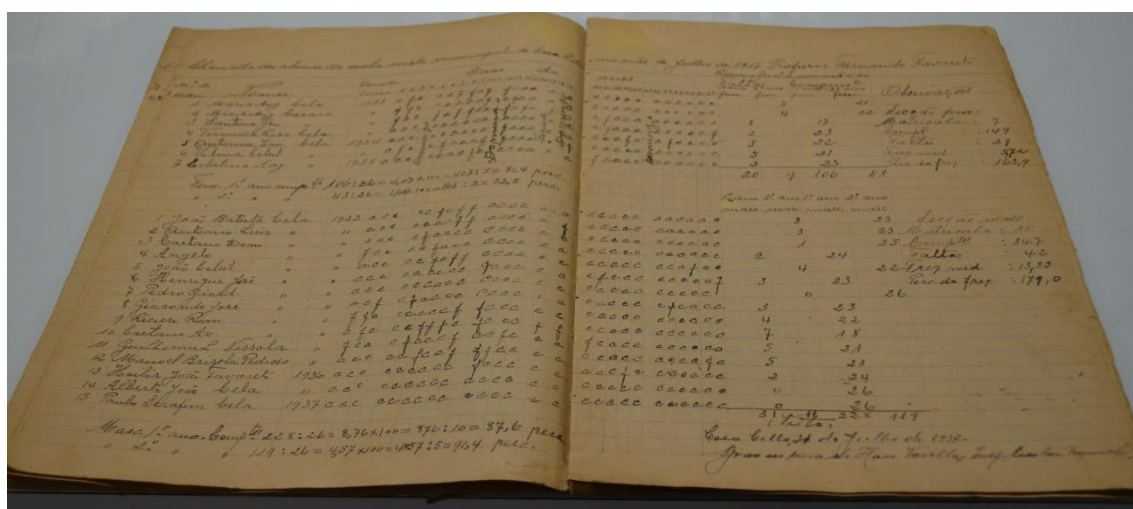
Segundo matérias do jornal Diário do Iguaçu Fernando relata que para receber seu salário em Xanxerê a viagem era feita no lombo de um burro. Favaretto saía de casa de madrugada para chegar na cidade logo após ao meio dia e logo em seguida retornar para não viajar a noite. Sem estradas o caminho era marcado por fios de telefones. Em uma das viagens Favaretto demorou mais que o necessário pegando a escuridão da noite em seu caminho foi surpreendido por um banhado onde caiu com o burro. “Ele teve um certo

trabalho para desatolar o animal e chegou em casa na madrugada do outro dia, mas relatou esse fato sorridente”⁵⁸.

O professor Fernando Favaretto lecionou por mais ou menos 20 anos, contados desde a sua saída de Bento Gonçalves, até o final de sua carreira de professor onde continuo morando na colônia Cela, e passou a participar das atividades relacionadas diretamente a comunidade. Favaretto deixou no seu acervo encontrado no CEOM, vários documentos passíveis de análise de seus ensinamentos. Por exemplo, podemos citar o caderno da aluna Zeferina, 13 anos no ano de 1928, onde ela tem no caderno as lições de aritmética, organizada cada exercício, nota-se que os exercícios feitos pela aluna são corrigidos pelo professor um a um.

As listas de presenças dos alunos na Escola Mista Municipal da Casa Cela (1937), eram feitas pelo professor Fernando Favaretto onde organizava as turmas que ele ministrava em masculino e feminino. Como podemos observar nas imagens abaixo:

Figura 03- Lista de presença



Acervo (CEOM)

Fernando Favaretto depois de encerrar sua carreira como professor, passou a cuidar da comunidade da colônia Cela, e mesmo depois de muitos anos Favaretto é lembrado e homenageado pela comunidade e familiares. Vários jornais da região apresentam reportagens sobre a trajetória desse professor que foi importante para o

⁵⁸ IGUAÇU, Diário do. **Família Favaretto comemora 90 anos em Chapecó**: Imigrantes colaboraram para os primeiros passos da construção da cidade. 2017. Disponível em: <http://www.diariodoiguacu.com.br/noticias/detalhes/Familia_favaretto_comemora_90_anos_em_chapeco__33496>. Acesso em: 12 ago. 2018.

desenvolvimento do município, exemplo também da sua importância e que na escola da colônia Cella na sala dos diretores temos a foto de Fernando Favaretto como primeiro professor de Chapecó.

Fotografia 04- Fotografia presente na sala da direção na Colônia Cella



Acervo Pessoal Lucimara Rubia Mossi (2018)

3.2 Método João de Deus

Fernando Favaretto utilizou-se da Cartilha Maternal para a alfabetização de seus alunos nas dependências do município de Chapecó. Portanto, é necessário a compreensão do que seria esse método de ensino desenvolvido no final do século XIX e ainda utilizado no Oeste Catarinense em meados do século XX.

João de Deus, poeta português, nasceu na Vila São Bartolomeu de Messines no Algarve em 8 de março de 1830. Em 1849 foi para Coimbra cursar direito, formando-se dez anos depois. Estreou na literatura em 1868 com compilação de poesias intitulada Campo de Flores. Durante sua vida, foi venerado como mestre por alguns realistas. É considerado pelos portugueses defensores da instrução pública popular, principalmente

de adultos. No ano de 1877 inicia em Portugal uma campanha em favor de seu método de alfabetização, foi quando criou sua obra educativa intitulada A Cartilha Maternal. Dedicou sua vida na divulgação e na habilitação de professores que estivessem interessados na adoção do método como ferramenta de trabalho⁵⁹.

A arte da leitura por João de Deus, foi publicada em 1876 com a orientação de Candido J.A de Madureira, Abade d'Arcazelo, em nova edição saída no mesmo ano passou a designar-se Cartilha Maternal ou Arte de leitura. A cartilha maternal obteve várias edições nos anos de 1870 e foi muito utilizado em Portugal e no Brasil. O objetivo era criar um método alfabetizador na língua portuguesa que respeitasse a naturalidade e a familiaridade da língua materna. Tinham como desafio que o programa ensinado fosse a base da norma linguística. No método a palavra era elemento central. O relevo conferido a palavra deveria salvaguardar, correlativa e simultaneamente, a silabação sem soletração⁶⁰.

Portugal teve no fim do século XIX, uma elevada taxa de analfabetos e também um montante de semianalfabetos (75%), então foi com esse interesse e com o objetivo de possibilitar que professores poucos formados pudessem alfabetizar mais facilmente, incluindo um público popular e crianças. Um método considerado moderno fundamentado sobre a leitura de palavras e a supressão da soletração⁶¹.

Este método alfabetizador combinado com a fala e a leitura tornou-se um programa de leitura e escrita em língua portuguesa aplicado esse método a coletivos de crianças. João de Deus reconstituía uma matriz filosófica e normativa e ensaiava um instrumento gráfico, permitindo assim apresentar a palavra como compósito seccionado em sílaba, sem recurso a variação cromática. O sistema João de Deus funda-se na língua viva, não apresenta os seus seis ou oito abecedários do costume mas sim um tipo mais frequente, não no total mas em partes, combina logo os elementos conhecidos em palavras que se digam, facilitando seu entendimento de modo que a leitura ocorra sem muita repetição conhecendo as letras e animando-se em fazer a leitura⁶².

O método João de Deus impõe novas exigências aos livros de alfabetização, pelo fato de fazer combinações de palavras logo nas primeiras lições, dava prioridade as palavras formadas por ditongos e fez o uso de técnicas gráficas na distinção das sílabas,

⁵⁹ OLIVEIRA, Cátia Regina G.A. de. João de Deus, a Cartilha Maternal e o ensino da leitura em Portugal. **História da Educação**, Pelotas, v. 1, n. 1, p.49-56, set. 1998. P.50

⁶⁰ MAGALHÃES, Justino (2013). Op. Cit., p.3.

⁶¹ Ibidem. 2013 P.1

⁶² Ibidem. 2013. P.3

esse método obteve maior alcance nesse processo de institucionalização dos manuais de alfabetização justamente pela sua significativa presença nas escolas e nos lares brasileiros⁶³.

Em meados do século XIX, as Cartilhas aparecem como um ótimo negócio editorial espalhando-se pelas províncias, as explicações do professor eram econômicas e discretas, as cartilhas se aproximaram da autonomia do que podemos chamar de livro quase explicativo, as imagens das letras ou desenhos ilustrativos se tornam cada vez mais importantes⁶⁴.

A Cartilha Maternal ou arte da leitura de João de Deus, priorizava a pronuncia de palavras inteiras, assim desde as primeiras lições se formam palavras monossílabas empregando vogais e consoantes em prioridade aos ditongos. Além disso João de Deus inovou também em seus recursos tipográficos, utilizando dois tipos de letras do mesmo tamanho, uma lavrada e a outra lisa, sua técnica mesmo considerada no âmbito da alfabetização como um recurso tipográfico relativamente simples era inédita⁶⁵.

... outra invenção feliz está no processo tipográfico, para evidenciar a criança a um modo, por assim dizer, plástico, a decomposição da palavra em sílabas. Isto consegue o autor por meio de tipo de mesmo tamanho alternadamente liso e lavrado, e obtém assim a vantagem essencialíssima de representar as palavras sem solução de continuidade ao contrário do método seguido até hoje, que as desmembrancia barbaramente. Esta invenção tão simples como luminosa é legítima propriedade do autor e não imitação dum suposto método usado na Allemanha, cujo título os dectratos da cartilha se esqueceram de citar⁶⁶.

O método João de Deus consiste em facilitar o aprendizado oferecendo nesse sistema profundamente prático, evitando aos que tem acesso a cartilha o flagelo da cartilha tradicional. A cartilha maternal ou a arte da leitura de João de Deus, respeitou no fundamental esses requisitos, isto é, um programa formativo que ensina os aprendentes são as situações do uso afetivo da língua, esse modo dispensa o exercício da memorização e especulativo da silabação mesmo que a ela esteja presente na representação gráfica, esse processo de aprendizagem e treino da leitura consiste na palavra⁶⁷.

O uso da palavra escrita proporcionava significado a leitura, transformava secundaria a silabação. Rebatendo que a ideia de que a soletração era necessária a uma

⁶³ VOJNIAK, Fernando. **O Império das Primeiras Letras: Uma História da Institucionalização da Cartilha de Alfabetização no Século XIX**. Curitiba: Editora Prismas, 2014. P. 129

⁶⁴ Ibidem p. 167.

⁶⁵ Ibidem

⁶⁶ DEUS, João de. **Cartilha Maternal ou arte da leitura**. 3 ed. Lisboa: Imprensa Nacional. 1878. P.21

⁶⁷ MAGALHÃES, Justino. Op. Cit.

boa leitura e fundamental a escrita correta. João de Deus argumentava com uma prática de leitura baseada na palavra:

“E o que a leitura senão a pronúncia sucessiva dos elementos simples ou compostos, certos ou incertos da palavra escrita? Por isso é que a leitura é a verdadeira soletração: porque só na leitura se dá os caracteres o justo valor (...) a soletração e a leitura, ensinemos as regras; a prática fará o resto⁶⁸.”

Com o reconhecimento de pessoas bem informadas e críticas, tomando a palavra como elemento popular e transformando o elemento fonético como propulsor do aprendizado, esse método continha um novo modelo estrutural comum aos das principais línguas europeias. Uma dessas foi a de Francisco Adolfo Coelho, este foi o primeiro a assinar o manifesto da geração 70 e que em 16 de maio de 1871, proferia a 1ª conferência do Casino, versando o tema a Questão do Ensino, e que veio posteriormente a ocupar a cadeira de filologia do Curso Superior de Letras, criada pela lei de 23 de maio de 1878, este era conhecedor dos métodos das principais línguas estrangeiras, em uma carta dirigida a João de Deus em 25 de novembro de 1877, Adolfo Coelho afirmava que o método da Cartilha Maternal aplicada a qualquer língua das principais línguas europeias daria ao autor vantagens de toda espécie⁶⁹.

Para ele esse método permitia dirigir a criança sem que ela perdesse a espontaneidade voltando a natureza pela reflexão e sem recurso aos artifícios do método Repentino de Castilho. A Cartilha Maternal reduzia ao mínimo os artifícios que pudessem compreender a inteligência por parte de quem com ela aprendia, principalmente as crianças, a aprendizagem compreendia no uso do alfabeto minúsculo impresso, esse alfabeto minúsculo era somente apresentado na lição de transição para situação de texto, os cadernos e os quadros parietais eram apresentados em script, sendo as palavras organizadas geometricamente ordenadas, por meio de pequenos elementos em figurações obtidas por eixos cruzadas e polígonos, esses elementos correspondiam a sequência grafo fonéticas⁷⁰.

O recurso principal da Cartilha era seu modo de impressão, toda em letra impressa e a parte destinada para os aprendizes apresenta uma uniformidade gráfica onde as sílabas estavam regularmente separadas. Nessa divisão continha uma imagem síncrona: a visão

⁶⁸ Ibidem. P.37

⁶⁹ MAGALHÃES, Justino (2013). La Méthode Maternelle ou Art de lire de João de Deus (1876): inventions typographiques et alphabétisation populaire au. **Histoire de l'Education**, Portugal, n° 138, p. 1-17, maio-out. 2013. P.5

⁷⁰ MAGALHÃES, Justino (2013). La Méthode Maternelle ou Art de lire de João de Deus (1876): inventions typographiques et alphabétisation populaire au. **Histoire de l'Education**, Portugal, n° 138, p. 1-17, maio-out. 2013. P.5

da palavra como um todo (compósito) não havendo interrupção. A continuidade e a sobreposição do fônico e do visual eram assegurados por um registro gráfico tecnicamente convencionado, a leitura na sílaba nunca se interrompe, as letras da cor igual pertencem a mesma sílaba. A Cartilha Maternal surgia como um método ativo, dispondo de recursos geometricamente arrumados, organizados recriando um conjunto semântico representativo da matriz linguística e de efeito multiplicador do aprendizado facilitando o seu entendimento⁷¹.

A técnica didática usando a palavra como eixo central visava a sobreposição do gráfico simbólico instigando o aluno a aproveitar e criar novas situações de representação e comunicação adquiridas na realidade envolvente. As lições sua sequência e a seleção estavam de tal modo organizadas com a estrutura fonética e com vocabulário da língua portuguesa, a Cartilha Maternal tornou-se a norma linguística pelo qual a sua escolarização desencadeou polemicas quanto a ortografia, aos valores das letras e os elementos da língua, o seu elemento tipográfico surge como determinante da Cartilha, a separação das sílabas já existiam em outros livros, mas não continham as mesmas regularidades e sistemáticas⁷².

3.3 Aplicação do método

Fernando Favaretto para ministrar suas aulas utilizava o método João de Deus, através de seus cadernos de anotações podemos perceber que o mesmo método de 1876, era utilizado em 1927 pelo professor em suas aulas em Chapecó-SC, que na época era chamada de Passo dos Índios, Percebe-se que o professor utilizava esse método um pouco mais resumido do que o criado por João de Deus, mas nas anotações sobre o método nota-se que Fernando Favaretto utilizava as lições e tirava dessas lições os ensinamentos para seus alunos.

Fernando Favaretto ministrava suas aulas para alunos a partir do método João de Deus que era utilizado por ele para o desenvolvimento de suas aulas. Na primeira lição o professor iniciava com as vogais a, e, i, o, u. Na segunda lição ele já apresentava o som do acento agudo para que as crianças aprendessem a diferenciar o som, usando apenas o som da voz, os lábios e a língua para a criança aprender a pronúncia correta das letras,

⁷¹ Ibidem p. 6

⁷² Ibidem p. 7

exemplo: v... A criança colocando os lábios inferiores sobre os dentes superiores saindo assim o som do vê.

A letra f na terceira lição aprende-se bafejar o som do f.f.f. A partir dessa lição o professor já ensinava as crianças que as letras da mesma cor se leem sem parar. Na lição quatro aprendia-se com o seguimento da terceira lição j.j.j, na quarta lição ele ensinava a letra j. Na quinta lição aprendia-se a letra t e a criança deveria utilizar a língua nos dentes com força. A partir da letra t ele ensinava a formar palavra, exemplo: tu, ti, teu.

Na sexta lição, para falar a letra d ele ensinava falar a consoante e com a língua nos dentes sem força. Na sétima lição é o ensino B onde as crianças devem falar com a boca fechada com força e chama-se bê. Na oitava lição com o ensino da letra P e deve-se falar com a boca fechada com força e chama-se pê. Na nona lição ensina-se o l de forma que a língua está no céu da boca juntando-se e chama-se lê, aparecem aqui letras dobradas e ensina-se que letras dobradas se lê como se fosse uma só. Na décima lição ensina-se o K de forma que a língua encolhida se chamasse kê, ensina-se que o ê no fim da palavra vale? Apresenta-se o acento circunflexo que serve para fixar mais possível a boca (ê e ô) são as únicas.

Na décima primeira lição ensina-se que ou vale ô como viu – vou. Na décima segunda lição ensina-se que o E e o I vale ê, i. Na décima terceira lição ensina-se o E que vale é, acentuado.

Decima Quarta Lição -G – Vale a língua encolhida, chama-se que é, vem sempre acompanhado de um igual vem seguinte ê,ô,i ou não se lê. Decima Quinta Lição – Agora tem a primeira invogal incerta que é ç esta letra tem dois valores o primeiro é ççç é o seguimento da língua encolhida, logo tem dois nomes cê, kê, vale ses quando vem com é, com é ou com cedilha outro caso tem segundo valor. Decima Sexta Lição -Cheque-se o g que tem também dois valores é dois mesmos chama-se çê – quê f.f.f quando vem com é ou com i e tem segundo quer a língua encolhida nos outros casos. Decima Sétima Lição- Chama-se dê – rê isto é cem as duas últimas tem dois nomes é também dois valores, primeiro valor é r.r.r. im segundo caso pancada na língua no cio da boca, o valor quando vem no princípio da palavra ou dobrada ou segunda nos outros casos, nesta aplica-se x,x as letras maiúsculas de se conhecimento da pontuação (, , , !, ?). Decima Oitava Lição – Três João de Deus do me dois valores, porém nos brasileiros só empregamos um. Portanto ensina-se esta letra tem valor que é z,z,z é um nome é zê.

Decima Nona Lição – S- chama-se cê, sê tem dois valores ç,ç,ç e s,s,s. Reune está entre vogais vale s_ esse. Reune está com consoante vale s valor. Vigésima Lição – x

_Kçç...ççç...sss xxx... não há regras para estes valores ser lidos por tentativas. Vigésima Primeira Lição- Nesta lição devem aparecer os valores nasalados com til. Como chama este sinal? Til. Quem dita? Voz nasalada, valores nasalados são s ã ~e ~e ã ~u. Vigésima Segunda Lição – M. Esta letra chama-se metil. E letra é signal. Como letra vale lábios unidos como sinal indica voz nasalada, é sinal quando vem depois de vogal é letra quando vem antes de vogal. Vigésima Lição- Numero chama-se metil e também letra e sina. Como letra vale língua nos dentes. Como sinal vale só nasalada. G sinal quando vem seguida de vogal sendo que no final da vogal é letra.

Vigésima Quarta Lição- Y. Esta letra chama-se, foi o grego lê-se como i e faz das vogais. Diversas funções o ~ como metil vão ãõ. O á como metil. O flz carregado com o sinal f.f.f. O l carregado com o sinal n valor chê quando o ã nasalado como ãõ. N – Quando vem depois tê, rê, sê não se tem exemplo reumathismo cataral. N metil carregado do sinal n nhê, lê carregado de sina n vale, bh, bi. Plano de ensino I vogais- a, e, i, o, u.

A importância de descrever a trajetória de Fernando Favaretto e analisar seu método de ensino nos facilita a compreensão do contexto histórico da época. Por meio das anotações e entrevistas do professor podemos comprovar que mesmo Chapecó estando no início de sua colonização a preocupação com a educação já se fazia presente na região. O método João de Deus foi de suma importância para o processo de alfabetização dos alunos de Favaretto, pois era um método prático.

Através dos cadernos e anotações de Favaretto podemos observar que o Método João de Deus era uma forma pratica onde o professor iniciava com o ensino das vogais e posteriormente a forma correta de juntar as vogais e as consoantes ensinando seus alunos a formar e pronunciar as palavras que através desse exercício eram formadas, pois tinha como base o som das palavras. O uso desse método facilitou o aprendizado desses alunos, mesmo que Fernando tivesse diferentes culturas em seu espaço escolar poderia fazer com que todos compreendessem as suas lições, pois a partir de cada lição era ensinada corretamente a pronuncia de cada palavra utilizando o som, a língua e os dentes, analisando cada lição percebe-se que Fernando Favaretto ensinava seus alunos de forma simples e prática facilitando o aprendizado dos conteúdos passados por ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de desenvolvimento do presente trabalho evidenciamos os principais problemas da educação com enfoque na cidade de Chapeco-SC nos seus primeiros anos de colonização. O trabalho foi dividido em dois capítulos, sendo que para o desenvolvimento do primeiro capítulo se fez necessário abordar a contextualização da Educação no Brasil, em Santa Catarina e em Chapecó, para que facilitasse o entendimento do contexto histórico do período, por isso a importância de fazer essa regressão para compreender a trajetória do ensino no Brasil e as mudanças na educação nesse período.

O município de Chapecó-SC, estava no início de sua colonização, e Fernando Favaretto foi um dos primeiros moradores e supostamente primeiro professor da cidade, contribuindo para o desenvolvimento de uma metodologia escolar no Oeste Catarinense. Fazendo sua trajetória podemos compreender o que era ser professor em uma região de fronteira que estava começando a se desenvolver. Fernando enfrentou diversas dificuldades em sua carreira docente, perdendo sua licença de educador pela impossibilidade de fazer cursos de aperfeiçoamento devido à falta de meios de transporte, mas percebe-se que sempre houve uma preocupação com a educação dos moradores da região.

Uma das principais dificuldades encontradas para a realização da pesquisa foi a falta de fontes referentes a educação em Chapecó, pois percebe-se a falta de trabalhos escritos sobre a educação e principalmente quando analisado os documentos deixados pelo professor concretiza esses dados, pois Fernando Favaretto em entrevista deixado junto ao seu acervo nos conta que em 1927, veio para o município para ministrar suas aulas a convite do Bertaso mas não se tem registro algum da escola ou local que o professor ministrou suas aulas, foram várias buscas, para conseguir informações sobre o professor, mas não se teve muito êxito nas procuras, até na comunidade de colônia Cela onde o professor morou depois de sair de Chapecó, não há muita informação somente um quadro na sala da diretoria da escola. A falta de fontes não foi motivo para desanimar pois as buscas por ela foram muito importantes para a realização do trabalho e se aprende muito com esse exercício.

A realização da pesquisa sobre o método João de Deus, foi muito importante para a compreensão, deste trabalho, um método utilizado em 1876 tem muito a ver com o nosso aprendizado de hoje, ao analisar o ensinamento de Fernando Favaretto, como se usa a junção da palavra, as vogais como principal início de seu ensinamento , o

interessante dessa pesquisa é que ao mesmo tempo que desenvolvia o trabalho fazia o exercício que o professor utilizava para ensinar seus alunos, cada palavra formada, cada letra que ele explicava como seria o som, o movimento com a língua e os dentes torna-se fascinante a facilidade com que Fernando passava o conhecimento para seus alunos.

O desenvolvimento da pesquisa foi importante para a história regional, pois ainda há escassas pesquisas sobre os primeiros anos da educação na região de Chapecó, sendo esse um dos obstáculos encontrados para o desenvolvimento do trabalho. Mesmo com o número limitado de fontes é possível concluir que a cidade de Chapecó em meados da década de 1920 já contava com um professor formado para auxiliar no desenvolvimento educacional da cidade, demonstra uma preocupação com a educação para a formação da sociedade que ali estava sendo desenvolvida, em sua maioria descendentes de imigrantes e migrantes italianos e alemães.

Através desse trabalho contribuímos com a compreensão da história da educação de Chapecó, demonstrando as práticas de ensino presentes a partir de 1927, enfatizando a existência de práticas educacionais anteriores à criação da escola Marechal Bormann criada no município em meados de 1930. De acordo com a história não oficial e conversas com netos de Fernando as escolas eram instaladas em locais disponibilizadas por Ernesto Bertaso, revelando que ainda há muito a ser feito sobre a história da educação de Chapecó e região.

REFERÊNCIAS

Entrevista realizada aos onze dias do mês de novembro do ano de mil novecentos e noventa e seis, (11/11/1996). (Arquivo CEOM).

CEOM- Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina. Acervo Digital. Chapecó, SC: CEOM, 2017. Disponível em: <http://ceom.unochapeco.edu.br/ceom/index/> acessado em 18/01/2017

Colonizadora Bertaso e a (des) ocupação no Oeste Catarinense, **Cadernos do CEOM** – Ano 19, n.25- Narrativa. Dezembro, 2006. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2061/1139> acessado em 07/02/2017

François Sirinelli, “Os Intelectuais”, in: René Remond (org.), Por uma História Política. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003, p. 242.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HEINSFELD, A. **Fronteira Brasil/Argentina: A Questão de Palmas** (de Alexandre de Gusmão a Rio Branco). Passo Fundo: Méritos, 2007.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. Documento em História: A memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 9-27.

MICHAELIS: dicionário prático da língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008- (Dicionários Michaelis)

MODESTI, Tatiane. **A Escola Pública Primária em Chapecó: Nacionalização e modernização entre o rural e o urbano (1930-1945)**. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

NODARI, Eunice Sueli. **Etnicidades Renegociadas: Práticas socioculturais no Oeste de Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

ONGHERO, André Luiz. Colonização e Constituição do espaço rural no Oeste de Santa Catarina. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Conhecimento histórico e diálogo social**. Natal: ANPUH, 2013. p. 1 – 16.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática**. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PAIM, Elison Antonio. Caminhar por entre escolas e universidade é seguir rastros de experiências vividas na educação chapecoense. In: CARBONERA, Mirian; ONGHERO,

André Luiz; RENK, Arlene, SALINI, Ademir Miguel. **Chapecó 1000 anos: histórias plurais**. Chapecó: Argos, 2017. p. 387-412

PEREIRA, Vera Regina Bacha. **NACIONALIZAÇÃO** – Autoritarismo e Educação Inspetores e professores nas escolas catarinenses - 1930-1940. 2004. 281 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, UFSC, Florianópolis, 2004.

POLI, Jaci. Caboclo: pioneirismo e marginalização. **Cadernos do Ceom**, Chapecó, v. 19, n. 23, p.149-188, ago. 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Odair Vieira da. Trajetória Histórica da Educação Escolar Brasileira: Análise reflexiva sobre as políticas públicas de Educação em Tempo Integral. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, v. 16, n. 8, p.1-13, 16 jun. 2010. Semestral. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/RZlpLbZvikizJtb_2013-7-10-12-0-56.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil: Vol III - Século XX**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

SOLIGO, Valdecir. **A educação catarinense entre 1930 e 1945: História das políticas educacionais a partir da imprensa e da legislação**. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A Escola Pública Brasileira no Longo do Século XX (1890-2001). In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Curitiba, 2004. p. 1 - 11. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2018.

SYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Plano, 2001.

VIEIRA, Alexandre Sardá. **Educação Formal no Velho Município de Chapecó (1929-1945)**. 2000. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, História Cultural, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

VOJNIAK, Fernando. **História e Linguagens: memória e política**. Fernando Vojniak (org.). Jundiaí: Paco Editorial:2009.

FONTES:

CEOM- Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina. Acervo Digital. Chapecó, SC:

CEOM, 2017. Disponível em: <http://ceom.unochapeco.edu.br/ceom/index/> acessado em 18/01/2017

DEUS, João de. **Cartilha Maternal ou Arte de Leitura**. 3. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1878.

APÊNDICE I

Primeira lição

As vogais representam as vozes, sendo assim sem vozes não há palavra falada e sem vogal não pode haver palavra escrita, havendo palavras que possuem somente vozes isto é que se escrevem só com vogais basta apenas conhecer as vogais para que possa ler algumas palavras. João de Deus começa pelas vogais e deixa de lado o y-grego, pois ele é pouco usado e serviria apenas para confundir quem está aprendendo a ler. Primeiro se propõe a ensinar as vogais pelos seus nomes (á,é,í,ó,ú), que são também muitas vezes os seus valores. De acordo com o autor estas letras aprendem-se facilmente pois, representa a quinta parte do alfabeto, todas valem simples vozes que ao natural se filiam na leitura e na memória, por isso então é que se aprende todas de uma vez.

“Ora a verdadeira palavra do homem é a palavra escrita porque só ela é imortal. Mas enquanto o ensino da palavra falada é o encanto das mães e filhos, o ensino da palavra escrita é o tormento do mestre e o discípulo. Estranha diversidade em coisas tão irmãs! Deus na sua providência não o podia determinar assim. Há de haver meio fácilimo, grato, universalmente acessível, de espalhar essa arte, ou antes da faculdade sem a qual o homem não passa de um selvagem.

Por isso esse meio ou método de ensinar não pode ser essencialmente diferente do método por meio do qual as mães ensinam seus filhos a falar, pois é falando e ensinando as palavras que se aprendem. A partir daquelas cinco letras já escrevem quatro palavras usuais e que por uma coincidência se leem do mesmo modo, isto é, acentuando a primeira voz. Segundo João de Deus leia e nunca soletre, porque a soletração confunde muito quem está aprendendo, lê acompanhando sempre a letra que está lendo e vai ver a facilidade, a vontade e a admiração com que o aluno acompanha e reconhece em sua consciência a palavra escrita no papel.

Nesta lição o autor deixa estabelecida a propósito da última palavra ia, a regra é que **a** no fim vale com **â**, voz que na sua compreensibilidade cria uma palavra muito usual: a casa, a mesa, etc. Na regra pode-se figura-lo desta forma: a=ã. Mas em português as vogais são quase tantos como todas as consoantes juntas. Então antes de passar a ler pode-se mostrar ao aluno outros livros que tenham boas letras comparando com o que ele já sabe, fazendo esse exercício usado como uma distração vai ver que nessas cinco letras são a fonte da escrita e da leitura, ai, ei, eu, ia.

Segunda Lição

De acordo com o método o aluno acostumado a ler palavras, não lê como está escrito, mas do modo como diz e como ouve. Nesse momento é enfatizado na combinação com vogais a invogal que é v, porém não se chama o ú- consoante, que é uma falsidade e vai desmentir todas as combinações nem como e usa no momento, vê ou ve, não lhe de nome algum somente ensina a ler com o lábio inferior sempre unido aos dentes de cima vozeando, e depois não tem que ir apontando na palavra sucessivamente as letras, fazendo a leitura devagar, o tempo necessário, pois o valor dessa invogal é tão prolongável como das vogais.

Terceira Lição

Cada professor tem suas ideias para facilitar o aprendizado do iniciante quando surgem suas dificuldades, João de Deus acha útil ingressar o Vê nas palavras vai, via etc. Fazendo ler ora aí, ora vai, e assim certifica o iniciante do papel que tal letra representa na escrita. Se o iniciante não conseguiu entender a lição passada pois foi a primeira vez que foi combinada vogais e invogais, mas que diferença haverá entre vogal e invogal e porque iríamos ao fim do alfabeto buscar vê para essa primeira combinação de letras heterogêneas?

De acordo com o método quando dizemos á, soltamos essa voz sem empregarmos lábios nem línguas; mas se dissermos má soltamos essa voz despegando os lábios, e se dissermos mal despegamos os lábios, ao solta-la e no fim seu abafo o põe a língua no céu da boca. As palavras constam de vogais com algumas maneiras de começar e acabar a voz. Por exemplo na palavra falada má e mal temos a voz a primeira com uma modificação; depois com duas; mas essas palavras a um só elemento fônico que é a voz á; o mais são puros acidentes enquanto não dizemos á, não dizemos nada e acabando de dizer á não dizemos mais nada.

Mas quando dizemos vá, enquanto não dizemos á dizemos alguma coisa, porque essa palavra não consta em uma modificação de voz á, mas sim possui um outro elemento fônico igualmente preferível. Temos então duas espécies de modos, podendo chamar dos verdadeiros modos, temos na fala além das vozes simples modos, elementos preferíveis como as vozes. Esses modos consistem em uma operação dos lábios ou da língua operação de sua natureza quando dizemos: bocado, galinha, maninho, preto, palavras em que se profere uáu, eía, aú, éu: nada mais se profere ou se diz.

A diferença está só em dizermos estas vozes de outro modo, com os movimentos que nos pedia a leitura silenciosa dos seguintes caracteres (bqd-gl-lh-mn-nh-prt), mas outros elementos exigem uma leitura positiva, sensível ao ouvido e por isso mais apreciável ao iniciante.

Quarta Lição

Os modos e elementos que se apresentam no método anteriormente chamam-se inflexões e articulações, pois são usadas como eixo, juntas da voz que lhe dão conforto e melodia, usa-se a palavra lâmpada como exemplo tirando dela a parte que nela toma a língua e os lábios, reduz uma voz de mudo, monótono: âââ. A voz então percebe-se que é como perola que realça a palavra. Não se pode haver palavras somente de vozes, pois precisamos das articulações que são representadas pelas invogais.

Para representar as articulações vinte e duas formas, que descontando repetições se reduzem a dezesseis, mas destas somente sete tem diversos valores para se conhecer(scxzechgr). De acordo com o método o v tem um valor certo e exclusivo, faz com as vogais muitas combinações familiares e representa uma articulação vocalizada, muita aceita pelo ouvido do iniciante representada pela sua continuidade e intensidade. Do vê se passa para o fê pela identidade de disposição mecânica na leitura e logo em seguida o jê. Antes colocava o valor da letra no primeiro elemento que lhe davam: razoável sistema de designação principalmente para as invogais de valor mecânico.

Quinta Lição

A leitura nestas palavras compostas de vogais e invogais, funda-se em elementos distintos e se bem marcados que se tornam fácil de se entender que faz com que o iniciante se dispunha a receber outras vogais, lendo-as com conhecimento, assim como na lição passada buscando formas e valores.

“A letras que se leem, dizendo alguma coisa, e outras que se leem fazendo alguma coisa, aqui não temos articulação dental aspirada, língua nos dentes ou gengiva superior ou mais nada. ”

Sexta Lição

Para indicar o parentesco de cada par agrupamos as articulações de duas em duas, assim a primeira se pronuncia como a segunda, iguais, lábios e língua com a diferença que na primeira temos o folego e na segunda somente a voz.

Sétima Lição

O autor tem os sinais prosódico como uma espécie de aversão fazendo com que os mais aperfeiçoados escritores não acentuem muitas vezes as palavras equivocadas, isso é fato, mas na teoria ninguém segue esse exagero, devemos escrever sempre dúvida ou dúvida e nunca simplesmente duvida. Para quem não sabe várias palavras se tornam equivocadas na sua acentuação, para um estrangeiro seria muito difícil entender que as três vogais de cama, casa e cada são iguais na escrita, e diversas na leitura (ã, á, â), mesmo assim nunca possuíram acentos.

“Mas sendo essa prática constante não se devem dar a ler escritas de outro modo, porém equivocadas, alguns acentua-se sistematicamente, e outras embora sem especial cuidado tem ocasião de as diferenças na escrita.”

Outra questão é o bê, que se lê de boca fechada como o pê, com diferença que para a leitura de pê se unem mais os lábios assim fazendo com que o elemento fônico tenha uma resistência maior.

Oitava Lição

Na lição anterior figurava em boi e boa, a letra o com um valor diferente do seu nome. O autor tem julgado inútil que o critério de ler como se diz, não se resiste a análise, mas que infelizmente a criança admite com facilidade, o aluno faz a leitura rigor dos dados que que houve ou costuma dizer. Bói não se diz bói não é nada; corrige e diz bô, por isso é muito importante entender o que se lê, tendo naturalmente o dar sentido as combinações da ortografia.

Foram reservadas lições especiais para as grandes variações de valor nas vogais, mas as vozes ó e ô não diferem de um modo muito estranho. Passamos para o pê que é igualmente o bê no valor. Une-se mais os lábios. “Assim temos já duas invogais que valem, língua nos dentes tê, dê, e duas que valem boca fechada bê, pê, o dê é arqueado para a esquerda: bê e pê para a direita”.

Nona Lição

Alguns chamam o e de saúde de mudo: antes o chamem do que o façam, pois se o fazem não falam um bom português, a vogal e representa uma voz e não existem vozes mudas. Algumas palavras dependendo do modo que são escritas sofrem algumas modificações, não temos apresentado letras dobradas por falta de ocasião, não porque

seguimos um sistema, observando o iniciante nota-se que ele não se embaraça com isso, exemplo a palavra bella, pois estabelece uma regra que havendo duas letras irmãs valem o mesmo que uma.

Décima Lição

Estas notas são escritas no decorrer da impressão, recebemos agora do Porto a primeira folha, a mesma que em Lisboa nem de graça como chegamos a oferecer um editor notável aceitou, vemos nessa folha que na segunda lição onde temos a combinação do **vê** como as outras vogais dissemos que a leitura poderia ser demorada por serem a maioria com valores parecidos, assim só teríamos que tomar cuidado para não separar um elemento do outro.

No ensino individual do iniciante é que onde tentamos esse sistema usando lições usando em lições manuscritas imitando a letra redonda

Costumamos nos colocar a um canto a mesa, mais o aluno, ele de um lado a esquerda e nos de outro; passamos a lição diante conveniente; e enquanto nas primeiras quatro lições percorremos com o ponteiro pela parte de cima as letras de palavras imolas simultaneamente lendo.

Para o iniciante as palavras afiguram-se e vibram na sua ordem natural a leitura é a interpretação sucessiva das letras simples ou compostas, certas ou incertas da palavra escrita, a leitura é uma verdadeira soletração pois só na leitura é que se dá as letras o seu devido valor⁷³. Existem dois tipos de soletração, a antiga e a moderna. Na antiga chama-se as letras pelo seu nome e depois apresenta-se a soma desses nomes, esse tipo de soletração é considerada absurda e desmoraliza o raciocínio do iniciante.

A soletração moderna que se procede por valores é incomparável superior a verdadeira soletração é a leitura, segue-se pela ordem o **K**, e só podemos apresentar em kilo, aproveitando para explicar ao aluno que no final vale como **u**. A letra chama-se kê-grego, a primeira parte da nota é da primeira edição.

Undécima Lição

Para representar o kê-grego o autor usava a palavra kilo, essa consoante é porem pouco usada, e como para eles **c q** juntava-se **h** para significar ligação e nas palavras gregas de origem escreviam **ch** para justificar o motivo. Para nós nem **c** vale **q** e sim

⁷³ Ibidem. p.29

diversas articulações: nem o h significa as ligações que não há em português, nem o ch tem valor certo.

“Quanto mais em que pontos da ortografia grega, mas nos devia importar o grego que o latim; e se a maneira de falsear aquela excelente ortografia e escrever dois caracteres representando um valor.” Isso resulta em que alguns casos se deveram escrever k.

A letra k, seguia-se q segundo o plano, porém, essa invogal mesmo sendo certa oferece circunstancias absurdas, servia para a introdução de novas invogais incertas. Ensinou-se na lição passada que o final vale u, ensina-se agora que ou vale ô. Nas províncias do norte escreve-se amô-u, comprô-u, mas em Coimbra, Lisboa e no mais Portugal não se usa esse ditongo, escreve-se ou mas essas duas vogais lê-se com uma única voz ô. Será bom explicar ao iniciante que as vezes o estilo de falar muda, mas a ortografia fica, mesmo nas províncias onde o estilo variou se escreve do mesmo modo.

Duo Decima Lição

Na lição passada o autor refere-se ao ditongo ou usados nas províncias do Norte, nas províncias do sul veremos o ditongo êi, esse ditongo nem sempre é expresso, a razão popular ainda mais que as academias sempre vão racionalizar a ortografia ajustando-a com a fala. Ainda assim era necessário que todos fizessem da palavra falada uma análise, e dada todas as condições para uma ortografia perfeita quando a leitura, poderíamos escrever de várias maneiras a mesma palavra.

Decima Terceira Lição

O autor trata de quatro valores da letra e. A voz nominal é o nome da letra e; a voz fechada ê de que se falou na lição passada dê, dei; a voz aberta que não contendo acento especial, várias vezes percebe-se o mesmo agudo, como pés; e a outra suavíssima na qual chamou-se de grave. As vezes se encontra nos livros acentos opostos do agudo como por exemplo: prègar e prègador (palavras que precisam de distinção pois há também em português pregar derivado de pregador), não se aplicavam os autores esses sinais, ou pelo menos tipográficos como faziam os demais sinais, os modernos os aboliram. Daí resulta escrever-se pé, e pés, sé e céo, com uma ortografia para enganar quem lê.

Decima Quarta Lição

Ao kê-grego segue-se a sua irmã no valor e última das invogais certas o kê. A partir dessa lição começa as sem razões, mas é por meio dessas que o raciocínio do aluno

começa a ter mais exercício. “não há kê sem u, mas esse u, com e, i, poucas vezes se lê (quando falamos kê não entendemos o kê-grego). Se cada letra tivesse uma função seria mais fácil aprender a ler, mas como vimos a coincidência e a variedade d valores que o aluno exerce uma reflexão que torna o entendimento da leitura um verdadeiro curso de logica.

Existem dois tipos de escrita, simbólica e literal, a simbólica o aluno não se lê decifra-se, a literal é feita através de análise.

Determinadas as regras que a língua admite, e aplicando as exceções, criando se necessário for os sinais convenientes a nossa ortografia, ainda sobre influência do princípio etimológico, torna-se digno da língua de Camões.

Assim com essas pequenas faltas fica difícil o estudo para os estrangeiros. Os sinais que haviam de determinar o valor da vogal umas sobram, outras faltam. A esse respeito diremos que temos vozes nominais, fechadas, abertas, grave e nasais.

Decima Quinta Lição

Havendo invogais certas ou incertas se havia um método de começar pelas certas, conhecidas e lidas em diversas combinações pelo aluno, essas dez invogais que na ordem alfabética eram: b-d-f-j-kl-pq—tv--, restam c—g—mn—rs—xz. Que ordem seguir agora? A quarta e quinta lição demonstra que todas essas oito são de dois valores menos o x que tem mais. A última das certas foi q; c e g seguem naturalmente pois possuem valor idêntico a outra e juntando com e e i oferecem especialidades, depois segue-se m e n que são invogais que possuem simples sinal de voz nasal, pôr o ultimo o h, que nos da passagem natural para as formas compostas lh, ph, ch que devem ser as últimas.

Antes da próxima da próxima lição que segue, deve passar-se entre professor e aluno este ou semelhante diálogo:

_Como se chama esta letra?

_Cekê

_Quantos valores tem?

_Dois

_Qual é o primeiro?

_Ç

_E qual o segundo?

_Língua escolhida(k)

_Quando tem o primeiro?

_Em vindo com e, i ou cedilhado

Adaptamos uma nomenclatura das invogais, uma ortografia sistemática.

Decima Sexta Lição

Segue-se o jêghe igualmente de dois valores, como çekê, mas esta invogal vale som e modo e o jêghe, tom e modo. Conversava-se com os alunos:

_Como se chama essa letra?

_Jeghe

_Quantos valores tem?

_Dois

_Qual é o segundo?

_Língua escolhida(gh)

_Quanto tem o primeiro?

_Com e, i.

Depois mostra-se ao aluno como é impossível escrever ghé ou ghi perfeitamente.

Decima Sétima Lição

Vamos a terceira das invogais incertas e como as duas c e g igualmente de dois valores. Ponhamos em diálogo a doutrina:

_Como se chama essa letra?

_Rêre

_Quantos valores tem?

_Dois

_Qual é o primeiro

_Rr

_E qual é o segundo?

_Pancada da língua no céu da boca(r´)

_Quando tem o primeiro

_No princípio e dobrado

Não é necessário trazer as vogais como se costuma

Decima Oitava Lição

De acordo com o método ao rêre segue-se o zêxe, embora essa invogal seja menos variada, porque o rêre dobra-se e também combina com outras invogais, o que não se

sucede ao zêxe. O rêre possui dois valores que se reduz a uma formula bastante simples (no princípio dobrado 1º valor): o x possuem quatro valores que fogem da regra.

Agora se torna um pouco mais complicado para o aluno, mesmo com o professor explicando se torna difícil o seu entendimento. Algumas lições são mais complicadas, é precisamos um pouco mais de reflexão do aluno e é praticando esses valores novos que se aprende.

Decima Nona Lição

Nesse momento abordam o çezexe, quinta das invogais incertas. Esta invogal é muito usada, nela acabam metade das inflexões dos verbos, todos os plurais dos nomes, pronomes e todos os adjetivos. A regra pode ser no fim da silaba vale x.

Com isso tem-se o bastante para o aluno acertar na maioria das vezes. Silaba é a palavra ou parte dessa palavra que se diz uma vez, E', sé, seu, seus são quatro silabas mais compostas que as outras, pois todos que formam duas silabas, pode-se formar duas palavras, mas também uma. O aluno adquire pelas nossas lições de silabas o tipo liso e lavrado, clareando sua ideia, facilitando suas definições.

Já as vogais são melhores fazer com que o aluno as conheça pelo seu valor, vogal é a letra que se lê com voz sem a dependência dos lábios nem da língua.

Vigésima Lição

Assim como do zêxe passa-se para çezêxe, que tem os dois valores do zexe e mais um, agora vamos ver o Kçe-çezêxe, que possuem os três valores do çezexe e mais um. Os três valores são: ç...z...x. Se lermos e escutarmos as seguintes frases:

Faz água, as águas, cálix antigo

Faz ponto, as pontes, as damas

Cálix antigo, cálix prateado, cálix dourado.

Nota-se que z, s, x, no primeiro grupo todas valem z, no segundo x, e no terceiro j.

Vigésima Primeira Lição

Das oito vogais incertas ainda faltam duas m n. As vozes são puras ou nasaladas, sendo que as puras se dividem em agudas, fechadas, aberta e a grave. As agudas são os nomes dados as letras que são chamadas de nominais, que na maioria das vezes se aplica o acento agudo: á, é, í, ó,ú abaixo estão as vozes fechadas (â, ê,ô), aberta só é a voz em que fala-se na decima terceira lição.

Grave é a voz que se indica na preposição de a primeira voz de pedi etc. As nasaladas são as que dizem não asperamente fanhosas como se estivessem com o nariz tapado. No bom português não se admite o timbre fanhoso. O sinal da voz nominal é o agudo, aplicado errado nas vogais de valor nasal, o sinal da voz fechada é o circunflexo e só se deve ser usado em a, e, o, já a voz aberta não tem sinal. Limitemos a questão ao til.

Vigésima Segunda Lição

A penúltima invogais incertas que seria o metil, esse caractere servia como letras, outras vezes como nasal, em outras vezes as duas coisas.

Quando e letra vale a união de lábios, a semelhança de b, p, por exemplo: mal, mel, mil, mola, mula. Seria impossível começar a ler estas palavras sem boca-fechada, os lábios despegam-se a primeira voz, o m representa o fator mecânico, não só o m mas todas as letras que valem simples fatos dos lábios ou da língua, esses fatos na língua portuguesa são doze. Tem esse valor com vogal adiante (na mesma palavra), sem aa vogal adiante tem o mesmo valor que o til.

O til era empregado nas edições antigas, talvez por economia de espaço ou por formas tipográficas, era colocado frequentemente no lugar de m ou n. Porém os antigos que escreviam mais conforme a pronuncia, a verdade é a boa ortografia não depende tanto da lógica das letras, mas também do uso de suas regras.

Vigésima Terceira Lição

Chegamos a última das invogais que é semelhante ao metil, uma vez é letra e vale modo, outras vezes simples sinal nasal, já em outras nem modo nem sinal, e ainda se usar como agá, vale um modo análogo mais forte. Propriamente um caractere só é letra quando representa um elemento mais ou menos distinto da palavra falada. Quando é letra, lê-se pegando a língua ao céu da boca, o mesmo que dissemos l ao qual apesar da diferença para o ouvido, é muito parecido no valor⁷⁴.

O n final valendo modo (e sempre de til pela influência nasal que indicamos a respeito do m) é raro. Poucas são as palavras que acabam assim, e só nessas palavras que

a ortografia moderna admite⁷⁵. Ensina-se a exceção do n, final ou antes, adverte-se que ali acumula-se duas funções porque a vogal anterior leve-se também nasaladamente.

Vigésima Quarta Lição

O plano era o seguinte:

I-Vogais: a, e, i, o, u

II-Invogais certas: v, f, j, t, d, b, p, l, k, q

Invogais incertas: c, g, r, z, s, x, m, n

Invogal composta Incerta: ch

III Alfabeto maiúsculo

Daqui se vê que as invogais incertas seguem as compostas, o agá tempo e oportunidade porque as duas últimas incertas (m n) são muitas vezes simples sinais prosódicos e o h também não passa de um sinal. Os gregos tinham vogais e invogais que liam com aspiração, esforço. Em português há mais força em vozes e articulações, por
